

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB  
FACULDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO – FACE  
CURSO DE PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

JOSENEIDE RIBEIRO MONTENEGRO G. MATOS

MARIA TEREZINHA BARBOSA

ROSIMAR NASCIMENTO LOPES

SHIRLEY CRISTIANE S. OLIVEIRA

VILMA ALVES DOS SANTOS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROCESSO CONSTRUTIVO DE  
UM NOVO SABER/FAZER.

BRASÍLIA, 2005

JOSENEIDE RIBEIRO MONTENEGRO GUIMARÃES MATOS

MARIA TEREZINHA BARBOSA

ROSIMAR NASCIMENTO LOPES

SHIRLEY CRISTIANE S. OLIVEIRA

VILMA ALVES DOS SANTOS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROCESSO CONSTRUTIVO DE  
UM NOVO SABER/FAZER.

Trabalho apresentado ao Centro  
Universitário de Brasília – UniCEUB como  
parte das exigências para conclusão do  
Curso de Pedagogia – Formação de  
Professor para as Séries Iniciais do Ensino  
Fundamental – Projeto Professor Nota 10.

Orientadora: Maria do Carmo Nascimento  
Diniz

**Brasília, 2005.**

#### Dedicatória

A Deus por ter nos dado força e sabedoria durante toda a caminhada.

Aos nossos pais por terem lutado contra as diversidades econômicas e sociais, nos proporcionado estudar.

As nossas famílias pela paciência e compreensão em tantos momentos ausentes.

Ao grupo que esteve unido em todos os momentos, superando as dificuldades em busca de um sonho, agora realizado.

Agradecimentos:

A Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal

Ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

A Mestra Maria do Carmo Nascimento Diniz por ter nos orientado, não nos deixando arrefecer diante das dificuldades encontradas, contudo vencidas.

## RESUMO

A educação consiste no desenvolvimento do ser humano em todas suas dimensões. No mundo globalizado que vivemos e diante dos constantes avanços tecnológicos e científicos, educação é palavra chave, possibilitando análise, crítica, construção do conhecimento. Para tanto o ensino e aprendizagem precisa ser visto como elemento provocativo, desafiador, proporcionando momentos reflexivos que auxiliem na construção do conhecimento. A avaliação da aprendizagem é tema de profunda reflexão, os profissionais, envolvidos nesse processo, deverão conscientizar-se que o mais importante são os alunos conseguirem aplicar os conhecimentos adquiridos diariamente, de forma que possibilitem o pleno exercício da cidadania. *Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois quanto mais dados ele puder colher sobre resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, mais válida será considerada a avaliação* (HAYDT, 1997, p. 55). Esta pesquisa é uma proposta para aprofundarmos no processo de avaliação da aprendizagem, pois este é elemento integrante do processo pedagógico, assumindo um papel importante na abordagem da educação. A presente pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a aplicabilidade e função da avaliação da aprendizagem, visando a formação integral do aluno, desenvolvendo as suas potencialidades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em uma escola pública do Distrito Federal, numa turma da 1ª série, segundo André (1986) a pesquisa qualitativa envolve a detenção de dados descritivos, obtidos na relação direta do pesquisador com a situação estudada. Os sujeitos da pesquisa foram: o diretor, coordenador pedagógico, professores e alunos. O processo metodológico fundamentou nos instrumentos de análise documental, observação e entrevistas semi-estruturadas. Ao término dos estudos investigativos sobre avaliação da aprendizagem, os resultados foram verificados mediante as seguintes categorias: Ensino e Aprendizagem, Relação Professor/Aluno e Avaliação. A investigação remeteu-se a verificação de uma prática ensino aprendizagem descontextualizada, partindo dos planejamentos, que não são realizados numa ambiência comum. Cada educador tem sua concepção teórica, empregando-a individualmente na sua sala de aula. A aprendizagem não oportuniza reflexão, tornando-se uma aprendizagem mecânica. A relação professor/aluno é pouco perceptível no processo ensino aprendizagem, não visualizando-a como fundamental para a qualidade e aprimoramento da aprendizagem. Vale ressaltar que o discurso dos professores, nesta categoria, não condiz com as observações. A avaliação é parte integrante do processo ensino aprendizagem, porém de forma quantitativa, não a utilizando na construção do conhecimento. O processo de avaliar resume-se apenas em indicar “erros”, e assim classificar os alunos nos que “aprendem” e os que “não aprendem”. Os dados analisados nos fez concluir que a aprendizagem na escola acontece de forma tradicional, mecânica, automática e linear, o que não contribui para as interações em sala de aula. Assim os dados analisados nos fez concluir que os professores da escola pesquisada não empregam uma avaliação mediadora buscando a construção de um novo saber/fazer. A avaliação gera conhecimento, gera interação, mediação.

Palavras Chave: Ensino e Aprendizagem, Relação Professor/Aluno e Avaliação.

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	07
2. Referencial Teórico .....	10
2.1. História da Educação no Contexto Mundial.....	10
2.2. Documentos Norteadores .....	15
2.3. A Evolução da Avaliação.....	17
2.4. Aprendizagem Construção do Conhecimento .....	22
2.5. Escola: Gestão Inovadora .....	25
2.6. Avaliação .....	27
2.7. Relação Professor Aluno X Mediação .....	33
2.8. Formação de Professor .....	38
3. Metodologia .....	43
4. Análise e Discussão de Dados.....	46
4.1. Resultados .....	65
5. Considerações Finais.....	68
6. Referencial Bibliográfico .....	74
7. Apêndices.....	83
8. Anexos .....	90
8.1. Anexo I – Glossário.....	91

## 1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios a educação tem sido responsável pela inserção do homem na sociedade. Levando-o a ter consciência do processo social que está inserido, desenvolvendo competências e habilidades para assumir uma postura política, na construção do conhecimento.

Hoje, na era da tecnologia, da globalização e dos avanços científicos em que vivemos, a educação é a palavra chave que possibilita a análise crítica e construtiva de nossa sociedade, facilitando o conhecimento real das “situações mundiais” Zabala (1998) destaca:

...a finalidade principal da educação consiste no pleno desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social. A função da educação deve dirigir-se ao desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade como uma via, certamente entre outras, mais do que outras, a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico... Enfim é preciso educar para contribuir para um desenvolvimento contínuo, para o entendimento mútuo entre os povos, para uma renovação da democracia efetivamente vivida. (p. 54).

A avaliação é elemento integrante do processo ensino aprendizagem, auferindo na atualidade espaço vasto nos processos de ensino. Assumindo um papel importante na nova abordagem da educação.

O tema da pesquisa ressalta a importância do saber fazer, não como mero medidor da aprendizagem, mas como indicador de caminhos a serem seguidos, portanto necessário para alcançar competências. Segundo Sant’anna (1995), a avaliação tem um papel significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação, é a alma do processo educacional.

Enfatizando o exposto acima, o projeto de pesquisa terá como base o seguinte tema: Avaliação da aprendizagem: processo construtivo de um novo saber/fazer.

O problema da pesquisa: Qual é o processo de avaliação utilizado na 1ª série do Ensino Básico?

Sendo assim, justifica-se que durante décadas vivenciamos uma avaliação tradicionalista, classificatória, seus resultados são o niilismo dos alunos, mas visto por

muitos como um ensino de qualidade. Precisamos refletir sobre o papel da avaliação no ensino e aprendizagem, identificando-a na construção desse conhecimento.

A escola... deve desenvolver nos alunos e alunas a capacidade de tomar decisões com base na reflexão e no diálogo, promovendo, mais do que a formação de futuros cientistas, a educação de cidadãos e cidadãs em cultura científica básica, capacitando-os para interpretar os fenômenos naturais e para atuar de forma crítica e responsável em relação aos problemas sociais... facilitar as estratégias necessárias para coletar ... e transformar a informação com espírito crítico com um conhecimento útil para sua intervenção na realidade (ZABALLA, 2002, p. 56).

Sendo a avaliação um instrumento da aprendizagem, precisamos empregá-la de maneira reflexiva, visando construção, buscando seus objetivos, suas finalidades, discutindo preconceitos e visões geradas ao longo de sua história, respondendo assim a questionamentos que nos possibilitará representar a prática educacional aplicada.

Ensinar para Mendez (2002) não é tão somente uma questão de conhecimento, mas também modos de raciocinar com eles até apreendê-los, internalizá-los e integrá-los à estrutura mental de quem aprende.

Conhecer para avaliar é o primeiro passo a ser dado, não podemos avaliar sem antes interagir, penetrar no universo do outro, se despir de qualquer preconceito e iniciar um novo processo.

A insatisfação com as desigualdades nos compromete a novas buscas, novas práticas, uma filosofia que atende aos alunos nas suas potencialidades para que possam contribuir para a transformação da sociedade.

Gadotti (1990) diz que a avaliação é essencial a educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, saber e ação.

O desenvolvimento dessa pesquisa nos remete especificamente ao conhecimento das práticas concretas da avaliação da aprendizagem, através das representações nas observações cotidianas da sala de aula.

Há a necessidade de motivar para “*promover a aprendizagem*”. Assim constatamos que os alunos aprendem se algo lhes desperta interesse, nos fazendo constatar que as organizações dos conteúdos, não devem conter apenas na estrutura disciplinar, mas uma



estrutura que prepare o aluno para compreender, julgar e intervir em sua comunidade de maneira responsável e justa.

Segundo Bernutti (2002) avaliar é mediar o processo ensino aprendizagem, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos.

A presente pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a aplicabilidade e função da avaliação da aprendizagem, visando à formação integral do aluno, desenvolvendo as suas potencialidades.

Os objetivos específicos:

- Conhecer a concepção pedagógica proposta pela escola e pelo professor (a);
- Constatar como é desenvolvida a construção do conhecimento na sala de aula;
- Verificar qual o modalidade de avaliação utilizada pelo professor (a) na sala de aula;
- Identificar o processo de avaliação utilizado na construção do conhecimento do aluno em sala de aula;

A referida pesquisa pretende subsidiar os docentes das Unidades Públicas de Ensino do Governo do Distrito Federal no processo ensino aprendizagem, servindo de paradigma para um novo fazer pedagógico em sala de aula.

...nem nós podemos caminhar o caminho do aluno por ele, nem este pode caminhar o caminho do mestre, o máximo que se pode fazer é ambos descobrirem juntos conflitos comuns, para que, sendo companheiros de uma jornada, tentem superá-los do campo pessoal ao político amplo (MORAIS, 1986, p. 34).

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO MUNDIAL

A educação primitiva era essencialmente prática. Além disso, fundamentava-se pela visão animista, acreditava-se que todas as coisas como pedras, árvores e animais, assumiam uma lama semelhante a do homem. Também há outra característica dessa visão, o totemismo religioso, concepção de mundo que toma qualquer homem, animal, planta ou fenômeno natural, como sobrenatural e criador do grupo. Nas comunidades primitivas a educação era ministrada através dos ensinamentos de acordo com as necessidades do grupo, ou seja, pela tradição (Gadotti, 1996).

Nas sociedades tribais existia a “*educação difusa*”, segundo Aranha (1996) a cuidadosa adaptação aos usos e valores da tribo geralmente é levada a efeito sem castigo sem castigo.

Os adultos demonstram muita paciência com os enganos infantis e respeitam o seu ritmo próprio. Por meio dessa educação difusa, de que todos participam, a criança toma conhecimento dos mitos dos ancestrais, desenvolve aguda percepção do mundo e aperfeiçoa suas habilidades (ARANHA, 1996, p. 27).

A doutrina pedagógica mais antiga é o taoísmo, uma espécie de panteísmo, cujos princípios recomendam uma vida pacata e tranqüila. Confúcio criou um sistema moral que cultuava os mortos e que mais tarde tornou-se religião. Ele idealizava famílias patriarcas onde o pai comparado a um governante centralizava todo o conhecimento desconsiderando todo o saber e inteligência dos filhos.

Os egípcios foram os primeiros a tomar consciência da importância da arte de ensinar. Criaram casas de instrução onde ensinavam a leitura, a história dos cultos, a astronomia, a música e a medicina.

A educação chinesa era baseada nos princípios de obediência as regras estabelecidas pelos mandarins.

A educação hinduísta também tendia para a contemplação e para a reprodução das castas – classes hereditárias – exaltando o espírito e repudiando o corpo. As mulheres não tinham acesso à educação (GADOTTI, 1996, p. 22).

A educação hebraica era rígida, minuciosa, desde a infância. O método que utilizava era a repetição e a revisão. Foram os hebreus que mais conservaram as informações sobre a sua história.

Na Grécia do período homérico, as classes privilegiadas recebiam a educação nos palácios, com a ascensão dos comerciantes, surge uma nova classe, não contemplados com a educação destinadas a elites.

As contribuições dos gregos para a educação foram bastante significantes: criaram o sistema da escrita como registro, a formulação de leis e normas orientais; as evoluções do pensamento filosófico grego influenciaram os objetos educacionais.

A visão que os gregos tinham do mundo os distinguia de todos os demais povos do mundo antigo, ao contrário destes, os gregos em vez de colocarem a razão humana a serviço dos deuses ou dos deuses monarcas, enalteceram a razão como instrumento a serviço do próprio homem (...) Recusavam qualquer submissão aos sacerdotes e tampouco se humilhavam diante dos seus deuses. Glorificavam o homem como o ser mais importante do universo (...) O primeiro povo a enfrentar explicitamente o problema da natureza, as idéias, as tarefas e objetivos do processo educativo foi o povo grego. Os alicerces institucionais dessa atitude encontram-se na realidade sócio-poética da Grécia, processo que se realiza entre 1200 e 800 a.C. Trata-se do período pré-Homérico (GILES, 1987, p. 11).

Na antiguidade romana, por volta do século IV a.C. a educação deixou de ser informal e passa a ser exercida pela escola, passando a existir na sociedade romana dois tipos de escola, uma voltada para elite, e outra para a classe popular. Ainda no século do período romano, o Estado assume oficialmente o encargo da educação.

Neste contexto cultural, a pedagogia também muda completamente, heleniza-se, racionaliza-se, libertando-se do currículo com o ‘costume’ romano arcaico e republicano, para aproximar-se cada vez mais dos grandes modelos da pedagogia helenista. Em particular, também em Roma penetra a grande categoria – princípio da pedagogia grega, aquela noção ideal e *Paidéia*, deformação humana pela cultura, que produz uma expansão e uma satisfação, bem como uma universalização das características próprias do homem (CAMBI, 19999, p. 136).

As escolas quase desapareceram na Idade Média, devido à queda do Império Romano. A educação ficou sob a responsabilidade da igreja, sendo ministrada nos mosteiros. Somente os monges, tinham acesso ao saber, preocupando-se somente com a elite e o clero.

Segundo Gadotti (1996) a educação do homem medieval ocorreu de acordo com grandes acontecimentos da época entre eles a pregação apostólica no século I d.C.

O Renascimento é marcado por acontecimentos e reformas na educação, Lutero defendia uma educação de responsabilidade do Estado, observa-se novamente a dicotomia das escolas, que favoreciam as camadas privilegiadas, e outra as camadas trabalhadoras.

Durante o período do renascimento, surgiu a atuação dos jesuítas com ensinamentos voltados para a formação do homem culto. Fundaram, nos séculos XVI e XVII, as escolas destinadas para a nobreza e a burguesia.

Para Cambi (1999) a partir de Constantino, o império adotou o cristianismo como religião oficial, e fez pela primeira vez a escola torna-se aparelho ideológico do estado. Surge um novo tipo histórico de educação, uma nova visão do mundo e da vida, as culturas precedentes foram substituídas pelo poder de Cristo. Foi criada uma educação para o povo que consistia numa educação catequética e dogmática e outra educação para o clero humanista e filosófico teológico.

Os regimes de estudos eram rigorosos. Predominavam o ensino da gramática e da retórica, buscavam formar homens cultos para exercerem cargos administrativos. Esse modelo de ensino tradicional foi implantado também no Brasil pelos jesuítas, no início da colonização. Nas escolas os ensinamentos eram voltados para a transmissão do maior número possível de conhecimentos. A atividade de ensinar é centrada no processo que transmite o conteúdo.

Na época do auge do Iluminismo, Jean Jacques Rousseau, inaugurou uma nova fase na educação. Pela primeira vez, a educação se tornou obrigatória, assim se fazendo escola pública, filha da revolução burguesa, gratuita e para todos, mas ainda elitista, pois poucos podiam cursar uma universidade.

Rousseau o filósofo da língua francesa, de fato, operou uma ‘revolução copernicana’ em pedagogia, colocando no centro da sua teorização a criança; opôs-se a todas as idéias correntes (da tradição e do século) em matéria educativa: desde o uso das fraldas até o

‘raciocinar’ com as crianças é o primado da instrução e da formação mora (CAMBI, 1999, p. 343.).

Segundo Gadotti (1996) Kant (1724-1804), admirador de Rousseau, acreditava que o homem é o que a educação faz dele através da disciplina e da didática da forma moral e da cultural.

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa. A classe trabalhadora tinha o mínimo de educação, pois a burguesia ascendia sobre os ideais de liberdade. A liberdade para os burgueses consistia em estar livre para a acumulação de riquezas, os intelectuais da época, cultivavam a noção de liberdade na essência do homem.

Para os pensadores positivistas, a libertação social e política passavam pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, sob o controle das elites. O positivismo nasceu como filosofia, portanto interrogando-se sobre o real e a ordem existente, mas, ao dar uma resposta ao social, afirmou-se como ideologia.

Para Gadotti (1996) Durkheim ao contrário de Rosseau declarava que o homem nasce egoísta e só a sociedade, através da educação, pode torná-lo solidário. Durkheim acreditava que a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

As escolas foram criadas para formar professores de Ensino Primário, cuja finalidade era acabar com o analfabetismo. O poeta Olavo Bilac, estimulava a Campanha Cívica Patriótica.

As relações entre a escola pública e privada, debate constante dentro da educação brasileira, tem sido permeada por confrontos dos defensores do Ensino Público e Privado, com ideologias diversas.

A escola segundo os defensores da Reforma Capanema, devia ser uma Escola Nova, funcional e ativa, e os currículos deviam estar adaptados aos interesses naturais dos alunos.

A educação tornou-se nacionalista, foi enfatizada a Educação Cívica, cujo objetivo era formar indivíduos identificados com os interesses nacionais integrados na tarefa de fazer do Brasil uma grande nação. A educação objetivava antes de tudo a Pátria, assim,

educadores e mestres tinham a função de enriquecer a alma do jovem, enaltecendo a Bandeira, colocando o aluno em intenso grau de fidelidade com a Pátria.

Foi dada ênfase também à Educação Física e aos Trabalhos Manuais. Através da Educação Física eram despertados a disciplina e o dever, para um futuro adestramento militar, e pelos Trabalhos Manuais, estimular-se-iam o gosto pelas profissões, formando uma consciência social inerente à ordem corporativa.

Freire (2005) criticava a idéia de que ensinar é transmitir saber porque para ele a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos. Mas ele não comungava da concepção de que o aluno precisa apenas de que lhe sejam facilitadas as condições para o auto-aprendizado. Freire previa para o professor um papel diretivo e informativo – portanto ele não pode renunciar a exercer autoridade... o profissional da educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não com verdade absoluta... Os homens educam entre si mediados pelo mundo.

O trabalhador passa a ser estimulado individualmente por diferenças salariais e de gratificações. E o desenvolvimento do trabalho é através de ordens de cima para baixo (hierarquizado). Nesse momento de mudanças foi quando se deu o “I Encontro Nacional de Professores de Didática”, em 1972 na Universidade de Brasília, e o I Seminário “A didática em questão”, realizado na PUC do Rio de Janeiro, dez anos depois, destaca como os dois marcos fundamentais na história da didática do Brasil.

No ano 2000 o Congresso Nacional decreta em seu Art. 1º “*Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.*” O Plano Nacional de Educação é abrangente de toda a educação, tanto no que se refere aos níveis de ensino e modalidades de educação, quanto no envolvimento dos diversos setores da administração pública e da sociedade.

Outros acontecimentos importantes para a Educação foram tanto a Conferência de Jomtien, no início de 1990, onde foi aprovada a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, quanto o *Marco de Ação de Dacar*, onde traduzem o compromisso de mais de uma centena de países com uma educação libertadora e disponível a todos.

Para Ferrari (2004) todo o trabalho do professor em sala de aula, está século de reflexões sobre o “*ofício de educar*”. Todos os trabalhos desenvolvidos em prol da educação, têm influência dos grandes pensadores.

## 2.2. DOCUMENTOS NORTEADORES

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Em seu Artigo Primeiro vemos seu principal objetivo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] § 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. [...] § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (LDB, Lei nº. 9394/96).

No seu Art. 5º, a Lei de Diretrizes e Bases nº9. 9394/96, garante que o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Ainda na Lei 9.394/96, em seu Art. 32 garante o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública.

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação coloca em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, tendo como objetivo principal assumir a responsabilidade para que a Educação Básica seja prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.

No ano 2000 o Congresso Nacional decreta em seu Art. 1º “*Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.*” O Plano Nacional de Educação é abrangente de toda a educação, tanto no que se refere aos níveis de ensino e modalidades de educação, quanto no envolvimento dos diversos setores da administração pública e da sociedade.

Outros acontecimentos importantes para a Educação foram tanto a Conferência de Jomtien, no início de 1990, onde foi aprovada a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, quanto o *Marco de Ação de Dacar*, onde traduzem o compromisso de mais de uma centena de países com uma educação libertadora e disponível a todos.

A iniciativa de instituir a *Semana da Educação para Todos* surgiu da necessidade de renovar em todo o mundo o sentido da luta para garantir a todas as pessoas as aprendizagens indispensáveis à vida contemporânea. O Brasil comemora a *Semana da Educação para Todos* desde 1993 e é um dos poucos países do mundo que conta com artigo em sua *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, 1996), determinando que o Plano Nacional de Educação deva ser elaborado com base na *Declaração Mundial de Educação para Todos*. No âmbito do ensino fundamental, os objetivos de Educação para Todos prevêem não só o acesso à escola, mas também uma educação de qualidade para todos.

O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer nº 5/97 da lavra do eminente conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset, quando tratou da avaliação da aprendizagem, foi claro: A verificação do rendimento escolar permanece como nem poderia deixar de ser, sob a responsabilidade da escola, por instrumento previsto no regimento escolar e observadas as diretrizes da lei, que incluem: avaliação contínua e cumulativa, prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do ano sobre os de provas e exames finais, quando adotados.

O Art. 4º da Conferência de Jomtien aborda a necessidade de concentrar atenção na aprendizagem, sugerindo o desenvolvimento de sistemas de avaliação. A grande questão foi definir o que as crianças devem aprender e, a partir daí saber se o que estamos oferecendo, realmente é relevante.

A Semana de Educação para Todos de 2005, foi celebrada em todo o mundo entre os dias 24 e 30 de abril, teve como lema e idéia inspiradora: *Educar para Superar a Pobreza*. Como uma vez disse Nelson Mandela, "*A Educação é a arma mais poderosa que pode ser usada para mudar o mundo*".

Nos últimos anos diversos estudos têm sido dedicados a história da didática no Brasil. Essas originam de movimentos sociais e filosóficos, que visam propiciar a união das práticas didáticas pedagógicas, como desejos e aspirações da sociedade de forma a favorecer o conhecimento, sem contudo querer uma verdade única e absoluta .



### 2.3. A EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO

Segundo Soeiro (1982) desde os tempos primitivos, em algumas tribos, os jovens só passavam a serem considerados adultos após terem sido aprovados em uma prova concernente aos seus usos e costumes. Há milênios atrás, chineses e gregos já criavam critérios para selecionar indivíduos para assumir determinados trabalhos. Segundo Soeiro (1982) na China, em 360 a.C, devido a este sistema de exames, todos os cidadãos tinham a possibilidade de alcançar cargos de prestígio e poder. Na Grécia, Sócrates, sugeria a auto-avaliação - O Conhece-te a ti mesmo - como requisito para chegar a verdade.

Uma outra forma de avaliação era realizada através de exercícios orais utilizados pelas universidades medievais e mais tarde pelos jesuítas. Na idade média, as universidades tinham como objetivo principal a formação de professores. Os alunos que completavam o bacharelado precisavam ser aprovados em um exame para poder ensinar e os mestres só recebiam o título de doutor se lessem publicamente o Livro das Sentenças de Pedro Lobardo ou posteriormente se defendessem tese (Soeiro & Aveline, 1982).

As tendências pedagógicas, que se fazem presentes na prática escolar, vêm se formulando ao longo da história da educação e se fazem presentes no nosso exercício docente. Umas com mais força, outras com manifestações menos definidas. Assim as estruturas das avaliações articulam diretamente com os objetos políticos aos quais servem cada tendência.

A pedagogia tradicional nascida e sistematizada na revolução Francesa em 1789, que ganhou força no Brasil com os Jesuítas, com uma disciplina normativa. Seu fazer pedagógico é centrado no professor que expõe e interpreta a matéria, seus objetivos referem-se à formação de um aluno desvinculado da sua realidade. Seu método é mera transmissão de conhecimentos. Uma avaliação seletiva e visava à promoção do aluno de uma série para outra. Havendo, portanto, conceitos diferenciados para o termo ‘avaliar’.

Na visão tradicionalista da avaliação, a classificação do aluno se dá a partir do processo corretivo, ou seja, decorrente da contagem de acertos e erros em tarefas, atribui-se tradicionalmente médias finais aos alunos, classificando-os em aprovados ou reprovados em cada período letivo (HOFFMANN, 1999, p. 65).

De acordo com Haydt (1998), essa associação tão habitual em nossas escolas, é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante. Nela a

educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. *“Em consequência, a avaliação se restringe a medir a quantidade de informações retidas. Nessa abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo”* (HAYDT, 1998, p.286).

A pedagogia da Escola Nova vem valorizar as diferenças individuais, o seu conteúdo escolar abarca a formação de cada indivíduo, segundo suas potencialidades e interesses. Um ser humano com todas as suas implicações (Abramowicz, 1996).

A Escola Nova pretende ser, fundamentalmente, um movimento de renovação pedagógico-didático de cunho técnico, tentando aplicar na prática educativa, e mais especialmente na organização escolar e nos procedimentos de ensino, as conclusões dos estudos das ciências do comportamento. Mas ela não era apenas isso, pois trazia em seu interior uma visão de homem e de mundo, isto é, uma concepção filosófica (HAYDT, 1998, p. 31).

A Escola Nova recebeu muitas críticas. Foi acusada principalmente de não exigir nada, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente na espontaneidade dos alunos. A leitura das obras e a análise das poucas experiências em que, de fato, as idéias dos escolanovistas foram experimentadas com rigor mostram que essas críticas são válidas apenas para interpretações distorcidas do espírito do movimento.

Segundo Saviani (2002) a Escola Nova se volta para o interior da escola. Trata-se da melhoria dos procedimentos desenvolvidos no seio da escola. A tendência dominante, a tendência mais difundida a respeito da Escola Nova é o sentido de que ela representou um avanço em relação à escola tradicional não eram adequadas as necessidades da população, era uma escola em que não estava de acordo com os interesses dos educadores. E a Escola Nova vai ser concebida como uma escola centrada nos interesses dos alunos, como uma escola que privilegia o psicológico sobre o lógico, enquanto a tradicional fazia o inverso, privilegiava o lógico sobre o psicológico.

Apesar de todo o seu sucesso, a Escola Nova não conseguiu modificar de maneira significativa o modo de operar das redes de escolas e perdeu força sem chegar a alterar o cotidiano escolar.

Segundo Martins (1999) após o período de 1964, quando o Estado estava retomando o crescimento, econômico e do desenvolvimento industrial. Volta-se o olhar

para o planejamento educacional integrada ao Plano Nacional de Desenvolvimento. A educação passa a ser vista como uma ascensão individual e social. As reformas do Ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus verificam-se na racionalização, na eficiência e na eficácia do processo.

Hoje, quando continuamos a buscar rumos para nossa educação, as idéias e experiências dos autores da Escola Nova, mesmo que contenham algumas concepções ultrapassadas ou ingênuas, podem continuar nos servindo como fonte de prazer literário e de inspiração pedagógica.

Enquanto isso nos Estados Unidos, com o intuito de conhecer do fracasso escolar dos negros americanos, percebeu-se que provinham das deficiências dos serviços educativos que eles recebiam, em 1965 a avaliação passou a fazer parte de metodologias e materiais que utilizam abordagens quantitativas como a antropologia, a filosofia e a etnografia.

Surge a pedagogia tecnicista visando qualificação de mão de obra para atender de modo eficiente, ou seja, com qualidade esperada e num novo espaço de tempo possível, o processo de industrialização multinacional e nacional. A avaliação neste contexto valorizava métodos qualitativos, surge à visão democrática da avaliação. Levando em conta a participação e a negociação.

Para Candau (1983), quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc., constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem.

O domínio do conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, assim como a busca de estratégias que viabilizem esta aprendizagem em cada situação concreta de ensino, constituem problemas fundamentais para toda proposta pedagógica. No entanto, a análise desta problemática somente adquire significado pleno quando é contextualizada e as variáveis processuais tratadas em íntima interação com as variáveis contextuais (CANDAU, 1983, p. 14).

Contrapondo-se as escolas tradicionais surge inicialmente nos Estados Unidos, com uma proposta conhecida como “Didática da Escola Nova ou Didática Ativa”, que se

propõe basicamente na direção da aprendizagem, aluno como “sujeito da aprendizagem” valorizando mais os aspectos psicológicos e internos do educando do que sua contextualização e seus processos sociais. Suas mais atuantes correntes são as chamadas progressistas. A mesma parte da análise crítica das realidades sociais que sustentam as finalidades sócio-políticas da educação. A pedagogia progressista destaca-se ainda em outras linhas como: Pedagogia Libertadora com objetivo de formar as crianças e os jovens para a gestão individual e coletiva.

A pedagogia libertadora tem como mentor o professor Paulo Freire, que ficou conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos, seu pensamento pedagógico é assumidamente político. Segundo Freire o objetivo maior da educação é conscientizar aluno, isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, leva-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.

Para Gadotti (1996) o pensamento pedagógico brasileiro, tem sido definido por duas tendências gerais; a liberal e a progressista. Os educadores e os teóricos da educação liberal definem a liberdade de ensino. E da educação progressista defendem a formação de um cidadão crítico e participante. O pensamento pedagógico brasileiro é muito rico e está em movimento.

Nasce assim a pedagogia Crítica-Social, no fim dos anos 1970, em contraposição à escola que reproduz o sistema e as desigualdades sociais. Dê ênfase às relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade e em sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada.

A pedagogia Crítico-social dos conteúdos é uma proposta pedagógica definida entre outros, pelos professores José Carlos Libâneo e Cipriano Carlos Lukesi, que inspiraram em autores estrangeiros, como George Snyders, e nos estudos e pesquisas de educadores brasileiros como Dermeval Saviani, Guiomar Namo de Melo e Carlos Alberto Cury.

A educação para esses autores é concebida como um processo mediador da prática social global. Assim, ela está inserida no contexto de uma sociedade concreta, historicamente situada. O ensino é a transmissão intencional e sistemática de conteúdos culturais e científicos, que constituem um patrimônio coletivo da sociedade. Esses conteúdos são selecionados tendo em vista seu valor formativo e instrumental e sua ligação com a realidade social.

Libâneo (1989) afirma que o professor “*é aquele guia que tem autoridade para guiar*”, para orientar, para abrir perspectivas a partir dos conteúdos e das experiências vividas, para propor métodos de estudos e exigir o esforço do aluno, incentivando a participação. Assim o professor, além de está comprometido com o seu trabalho e de ter além de está comprometido com o seu trabalho e de ter uma atitude crítica diante de sua prática pedagógica em sala de aula, deve ter também um bom preparo e dominar o seu conteúdo e as formas de transmiti-lo.

O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANE, 1995, p. 94 e 95).

Nos anos 80, foi promulgada a Constituição Federal (1988), e em seu Artigo 205 diz que “*a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”.

Segundo Delors (1998) “*o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI*”. E aí está o grande desafio deste século, para os governantes.

A educação... Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional (DELORS, 1998, p. 19).

A educação, em todo o mundo, tem como incumbência criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Mas segundo Delors (1998), em todos os casos a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano, na sua dimensão social.

O objetivo da escola será o de conseguir que o conhecimento cotidiano seja mais eficaz possível para dar respostas aos problemas que a vida em sociedade coloca para as pessoas. A função da escola será a de melhorar, aprofundar e ampliar esse conhecimento, a partir

de um processo de construção de um conhecimento cada vez mais elaborado, em que o conhecimento científico será mais ou menos relevante em função de sua capacidade na melhora do conhecimento “cotidiano” (ZABALA, 1998, p. 62).

## **2.4. APRENDIZAGEM CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Os novos avanços nas ciências da educação, em particular os estudos empíricos sobre aprendizagem e as teorias que a explicam, mudam o objetivo de estudo da escola, que deixa de ser ensino e passa ser o estudante ou aluno, com isso, o foco de análise incide sobre os processos de aprendizagem, no como se aprende e por consequência em como se deve ensinar para que as aprendizagens sejam construídas.

Segundo Coll (1994) Os três elementos mencionados sempre estão presentes nas atividades escolares de ensino-aprendizagem, mas é a importância que se atribui a cada um deles que origina três vias de acesso diferentes na concretização das intenções educativas com relação ao conteúdo a trabalhar, aos resultados esperados ou as atividades a realizar.

A aprendizagem não se dá de forma mecânica, automática e linear. Pelo contrário precisa ser vista com um elemento provocativo, desafiador, oferecendo subsídios importantes para as reflexões, informações e ações que auxiliem na construção e organização das práticas pedagógicas.

Segundo Monteiro (2001), na área educativa, assim como nas demais, torna-se, portanto, fundamental aprender a “ler” as emoções das pessoas que estão inseridas em nosso meio, e para isso nada melhor do que colocar-nos no lugar do outro, tentando entender o que a pessoa está sentindo, e assim, poderemos compreender melhor as suas atitudes.

O discurso de Monteiro (2001) nos leva a pensar na inteligência emocional, a qual nos remete a três emoções positivas: alegria, prazer e amor. Permitindo o indivíduo relacionar-se bem consigo e com o outro. Convivendo bem com tais sentimentos, contribuindo para a formação de indivíduos proativos.

Um dos principais fatos que afetam a aprendizagem é o desequilíbrio emocional, muitas vezes ocorrido pela falta de atenção e acompanhamento da criança pela família. A vida familiar e escolar estão intrinsecamente relacionadas com a aprendizagem.

Os professores e os pais que não provocam a emoção dos jovens não educam, apenas informam... Dar conselhos e orientações sem emoções, não gera “momentos educacionais” no mercado da memória... Pequenos gestos que geram intensa emoção da personalidade das crianças do que os gritos e pressões... Proteger a emoção é fundamental para se ter qualidade de vida (Cury, 2003, p.34).

A fantasia é o principal processo psíquico acionado para se chegar a um conhecimento mais objetivo. Só pela fantasia nos aproximamos da verdade que vislumbramos morar no interior das coisas. Ao expressarmos nossas fantasias, adquirimos domínio sobre elas, tornando possível transformá-las, comunicá-las, depurá-las, utilizá-las criadoramente adaptando-nos à realidade. E como o fantasiar é um exercício individual, tudo no universo contém infinitos e profundos significados.

Para Castoriádes (1992), a característica fundamental do ser humano não é a memorização do que lhes é transmitido, mas sua capacidade de criar. Criação imaginária entendida como capacidade de fazer surgir o que, até então, não estava dado, permitindo-se recriar o mundo. Falar em imaginação é falar de sentimento e emoções.

A capacidade do ser humano em fantasiar foi, durante muito tempo, considerada como falseamento da realidade, uma mentira. Nossa tradição de pensamento racionalista, reducionista e excludente construiu o entendimento do mundo apenas como organização do concreto/real, em detrimento de emoções, fantasias e sonhos. A imaginação foi afastada do entendimento da realidade, uma vez entendida como fantasiosa, ilusória ou falsa.

Para Martinez (2003) à medida que consideramos o aluno como um indivíduo que pensa, que participa, estamos nos referindo ao aluno em condição de sujeito. O sujeito é o indivíduo ativo que se posiciona dentro dos diferentes espaços sociais de que faz parte e que assume, como própria, a tarefa em que está envolvido.

Para uma aprendizagem significativa, é necessária a cumplicidade corajosa entre professores e alunos na derrubada das grades que embotam a liberdade de inventar e reinventar as cenas e os scripts no palco da vida e da escola. Esse novo paradigma requer a coragem de romper com padrões impostos. Assim professores e alunos, lutarão por uma reorganização do tempo e do espaço escolar.

Falar de aprendizagem significativa equivale, antes de tudo, a pôr em relevo o processo de construção de significados como elemento

central do processo de ensino/aprendizagem. O aluno aprende um conteúdo qualquer – um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problemas, uma norma de comportamento, um valor a respeitar, etc. – quando é capaz de atribuir-lhe um significado. De fato, no sentido estrito, o aluno pode também aprender estes conteúdos sem lhes atribuir qualquer significado; é o que acontece quando aprende de uma forma puramente memorística e é capaz de repeti-los ou de utilizá-los mecanicamente sem entender em absoluto o que está dizendo ou o que está fazendo (COLL, 1994, p. 148).

Aprender é crescer com todas as conseqüências desse desenvolvimento, construindo seu próprio conhecimento. Este acontece quando o aluno está envolvido e interessado em aprender com um vigor prodigioso. O aluno precisa acreditar no que está trabalhando, e conhecer o seu verdadeiro valor.

Ensinar não é, pois, explicar e depois propor problemas, mas é fazer com que o aluno, ao tentar resolver um problema novo, ponha em ação seu saber, tente novas soluções que ainda não conhece (mas que podem ser socializadas e discutidas no grupo) e produzir um movimento em direção ao novo conhecimento que o professor pretende ensinar e possibilitar o aprender (COCH, 1992).

O professor precisa estar atento aos anseios dos alunos, verificando a necessidade de adaptações curriculares, no processo da construção do conhecimento. Assim, podemos dizer, em termos universais, que um currículo é um plano pedagógico e institucional para orientar a aprendizagem dos alunos de forma sistemática. Mas, é importante observar que esta ampla definição pode adotar variados matizes e as mais variadas formas de acordo com as diferentes concepções de aprendizagem que orientam o currículo.

Examino nossos currículos e os vejo cheios de lições sobre o poder. Leio-os novamente e encontro-os vazios de lições sobre o amor... Gostaria que (...) ensinassem Física com estrelas, pipas, os piões e as bolinhas de gude, a Química com a culinária, a Biologia com as hortas e os aquários, Política com o jogo de xadrez... (ALVES, 1985, p. 156).

Alves (1985) vem enfatizar que a aprendizagem esta vinculada a aquilo que interessa ao aprendente. Aderindo uma pedagogia que pretende preparar o aluno como sujeito ativo, reflexo, criativo e solidário, os objetivos da aprendizagem que propusermos



não poderão consistir na memorização de informações, nem na execução mecânica de determinados comportamentos. Isto não quer dizer que os conhecimentos em si sejam negligenciados. Pelo contrário, além de serem imprescindíveis, a atividade assimiladora do sujeito que aprende se aplica sempre a um objetivo ou assunto que requer ser assimilado.

Mas o que importa é criar condições para que o aluno possa construir ativamente o seu próprio conhecimento. Assim, a aprendizagem se dará como resultado da assimilação ativa a partir da própria prática do sujeito e das sucessivas mudanças provocadas pela informação gradativamente assimilada. Assim para Goergen (1998):

Trazer o aluno para vivenciar o trabalho pedagógico que se realiza na escola desde o início do processo de sua formação, introduzindo-o no universo da pesquisa pela atividade prática e aproximação com seu objeto de estudo e de trabalho (p. 230).

## **2.5. ESCOLA: UMA GESTÃO INOVADORA**

Difícilmente encontramos uma criança, que não almeje em entrar na escola, cheia de sonhos e fantasias. Mas já nos primeiros anos, estes sonhos e fantasias caem por terra. Vivenciamos a luta de filósofos, cientistas, políticos, educadores e comunidade contra essa exclusão, que não condiz com o objetivo principal da escola, que é a formação de cidadãos, e a defesa do Estatuto da Criança e do Adolescente que no seu Atr. 53 diz:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhe: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (p.20).

A escola representa a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistemático. Sua função social, porém, tem variado ao longo do tempo, relacionando-se aos distintos períodos da história às culturas de países, regiões e povos. Pois cada sociedade e cultura criam suas próprias formas de educação e de escolarização.

Contudo a educação une o passado com o futuro. Comunica a herança cultural das gerações precedentes à luz das exigências do mundo de amanhã. O conhecimento transmitido pela escola expressa também este duplo movimento: *resume um legado e antecipa possibilidades* (BRUNER, 2001). Em determinados momentos históricos as

mudanças nas relações que os homens estabelecem com a natureza e os objetos são de tal ordem que à escola é praticamente impossível antecipar possibilidades. Isto porque, a escola não acompanha as mudanças no ritmo em que ocorrem.

A escola que era um paradigma, envolta por fantasias, passa a ser utopia e cai num abismo profundo e escuro. Essa é a realidade da maioria das nossas escolas. Segundo Soares (1991) as altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar.

Muitas escolas continuam contribuindo para a elevação dos índices de evasão, e para somatizar vem a herança da globalização, pelos caminhos que hoje vimos, vai ser a ampliação das diferenças entre ricos e pobres.

Segundo Libâneo (1989) a escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que prevê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura promovida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética e pela ética.

Uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica política, cultural, pedagógica. A escola de hoje não pode limitar-se a passar informações sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático, nela os alunos aprendem a atribuir significados as mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação da vida cotidiana, das formas de educação proporcionada pela cidade, pela comunidade.

O que é interessante notar é que pelo discurso iluminista a escola é o lugar da humanização por excelência, onde o homem se desanimaliza, se ilustra, se civiliza, cresce na busca de uma idealizada essência humana que se alimenta da Razão para evoluir e alcançar o saber e a liberdade, bens supremos que se contrapõe a ignorância e à escravidão. Na prática, sabemos que o ethos da escola é a disciplina em seus dois sentidos: a escola se organiza em torno de disciplinas epistemologicamente falando e se encarrega da disciplina politicamente assim referida. Este último sentido é, talvez, a mais impermeável característica da escola. É, portanto, o seu traço mais imutável, ou, pelo menos, o mais resistente às transformações (GARCIA, 2000, p. 24).

Os novos tempos exigem que a escola exerça uma liderança de forma que possa fazer a diferença entre uma escola estagnada de uma escola dinâmica e viva. Precisam estar atentos em administrar não apenas recursos financeiros e humanos e sim fazer com que cada pai, aluno e funcionário sintam que a escola lhe pertença. Deve ser fonte de inspiração, incentivo e apoio técnico. Estimular a criatividade, mas ao mesmo tempo estabelecer padrões, confrontar, corrigir, capacitar. Valorizar o desempenho dos professores, sabendo que receber reconhecimento os motiva a fazer cada vez melhor o seu trabalho, que se resume na formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

## **2.6. AVALIAÇÃO**

A avaliação sempre foi uma atividade de controle, que visava selecionar, neste sentido o prazer de aprender desaparece, pois a aprendizagem se resume em notas e provas.

As provas estão viciadas desde o princípio, já que se estabelecem determinadas relações entre os professores e alunos que estão tingidas de hipocrisia, quando não de inimizade. A filosofia da prova é a do engano, a do caçador e da caça e, portanto, não promove a cumplicidade necessária entre professor e aluno (ZABALA, 1998, p. 209).

O processo, ou o ato de realizar uma avaliação vai além disto, estando inserido dentro de um ensino integral, onde o professor acompanha o processo desenvolvido pelo educando, auxiliando-o em seu percurso escolar, fundamentando-se no diálogo, reajustando continuamente o processo de ensino de forma a que todos consigam alcançar com sucesso os objetivos definidos, revelando suas potencialidades.

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação... o que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento pessoas a que nenhum educador pode se

furtar sob pena de ver completamente descaracterizada a avaliação em seu sentido dinâmico (HOFFMANN, 1999, p. 110).

Nos diz a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, que a avaliação deve ser contínua e priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, sendo que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Porém, para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial que os professores conheçam cada um de seus alunos e suas necessidades, pois somente assim, poderão pensar em diferentes alternativas para que todos os alunos alcancem os objetivos. Nesta perspectiva, a avaliação parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos alunos constituírem suas próprias verdades e a valorização de seus interesses e manifestações.

Segundo Machado (2000), para avaliar é necessário ir além da medida, recorrendo a indicadores mais complexos e a vestígios de competências, visando que não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão. Perrenoud (1999) igualmente compartilha desta opinião ao afirmar que a avaliação não é um fim em si, mas uma engrenagem do funcionamento didático. Destaca a prática dos professores ao afirmar:

A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracassos, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas (PERRENOUD, 1999, p. 18).

A avaliação é um instrumento imprescindível à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo em que fornece subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina, mas não somente, à medida que consideram, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno. Nesse sentido Haydt (1997), considera que:

É importante verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino. Há, também, aquelas que retêm e aplicam melhor o que lhes é ensinado. Cabe ao professor reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos. Para poder ajuda-los a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem [...] A forma como a avaliação é conduzida é um dos pontos mais críticos do ensino aprendizagem, o uso de seus resultados é ponto chave para qualquer avanço no desenvolvimento dos docentes e discentes (p. 07).

Segundo Luckesi (1997) é necessário comprometer-se com uma concepção pedagógica que esteja preocupada com a perspectiva de que o aluno apropria-se criticamente de conhecimentos e habilidades imprescindíveis à sua efetivação como cidadão crítico dentro da presente sociedade neoliberal.

Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários (LUCKESI, 1997, p. 80).

A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes. Sendo assim, devemos refletir sobre a avaliação da aprendizagem, como possibilitadora das tomadas de decisões e da melhoria de qualidade de ensino, mediando as ações facilitadora de um novo fazer.

Precisamos saber o que os alunos estão aprendendo e o modo como o estão fazendo, as estratégias de raciocínio, de argumentação e de aplicação que utilizam. Precisamos saber se o que aprendem está relacionado com o que ensinamos e de que modo podemos ensinar com formas que estimulem e potencializem suas próprias qualidades de aprendizagem: uma avaliação que visse mais aos aspectos em que o aluno vai obtendo êxito do que o que vais deixando de lado, mais o que aprende do que o que não sabe, ou ignora, ou esquece (MÉNDEZ, 2002, p. 84).

A avaliação gera conhecimento, gera interação, mediação. Oportuniza os indivíduos se observarem, envolve uma exploração interacional, dinâmica dos processos de aprendizagem e pensamento do aluno. Possibilita investigação e estratégias para aprender e ampliar os conhecimentos. Oferece oportunidade de revelar informações importantes sobre estratégias e processos de aprendizagem individuais, portanto potencializa os professores no ensino aprendizagem.

Para agir razoavelmente, segundo tal premissa, necessitamos transformar o exercício de avaliação em atividade de conhecimento sobre a qual asseguramos a formação contínua, tanto de quem aprende quanto da tarefa própria da profissão docente. Na medida em que

ocorre uma, ocorre a outra. Isoladas, simplesmente nos servem para “encher o expediente”, que é o mesmo que negar a própria atividade docente. Ao integrá-las, a avaliação torna-se uma atividade didática que busca prioritariamente o conhecimento (MÉNDEZ, 2002, p. 63).

A avaliação propicia meios para que os docentes procurem estratégias que possam ajudar os alunos a resolverem as dificuldades, propicia também apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de resultados de aprendizagem.

A partir de uma opção que contempla como finalidade fundamental do ensino a formação integral da pessoa, e conforme uma concepção construtivista, a avaliação sempre tem que ser formativa, de maneira que o processo avaliador, independentemente de seu objeto de estudo, tem que observar as diferentes fases de uma intervenção que deverá ser estratégica. (ZABALA, 1998 p. 201).

Para tanto, a avaliação da aprendizagem não é um instrumento utilizado esporadicamente, mas sim a todo momento, não esquecendo que ela acontece como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo, para compreender isso, importa distinguir a avaliação de julgamento, sendo este um ato de distinguir o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então refletir sua qualidade tendo em vista dar-lhe suporte de mudança se necessário. *O ponto de partida será, em qualquer circunstância, que a avaliação deve ser concebida e praticada como processo permanente, fazendo parte integrante de todo projeto qualitativo educacional [...]* (DEMO, 1996, p. 91).

O desafio consiste precisamente em que os professores devem enfrentar, de um modo ativo, novas formas de ensinar que possibilitem e provoquem um modo diferente de aprender e que o resultado seja relevante, além de significativo, para o sujeito que o busca. Não apenas dentro da sala de aula, nem apenas restrito ao cognitivo, mas significativo *em e para* sua vida dentro e, sobretudo, fora da sala de aula (MÉNDEZ, 2002, p.38).

Para Haydt (1997) a evolução alçada pelos alunos conjectura a eficácia do ensino. Existem dois verbos indissociáveis, o ensinar e o aprender, *duas faces da mesma moeda. Nesse sentido, pode-se dizer que o rendimento do aluno, é uma espécie de espelho do*

*trabalho desenvolvido em classe.* Ao avaliar os seus alunos o professor está também avaliando seu próprio trabalho. Portanto a avaliação está sempre presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar. Assim o professor torna-se responsável em aprimorar suas técnicas de avaliação.

Um dos princípios e objetivos para avaliação segundo projeto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é que a mesma, seja um meio subsidiário na construção do resultado satisfatório, que considera o aluno em relação a si mesmo, suas potencialidades e necessidade e que se leve em conta os diferentes padrões sociais e culturais, sem objetivar respostas padronizadas.

O importante é uma pedagogia diferenciada, é criar dispositivos múltiplos, não baseando tudo na intervenção do professor. O trabalho por plano semanal, a atribuição de tarefas autocorretivas e o emprego de softwares interativos são recursos preciosos. Organizar o espaço em oficinas ou em ‘cantos’ – entre os quais os alunos circulam - e uma outra maneira de enfrentar as diferenças (PERRENOUD, 2000, p. 58 e 59).

A avaliação não pode ser vista como mecanismo disciplinar de condutas sociais, nem instrumento de verificação de conhecimentos adquiridos durante as aulas dadas, o aluno não é um receptor passivo e sim um agente da interação.

Quando se trata de avaliar do ponto de vista educacional, quando se fala apenas em testar e medir, a ênfase recai na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas. Quando usamos o termo avaliar, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto às habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social (HAYDT, 1997, p. 10).

Nos dias atuais, estamos condenados a inventar novas formas de ensino mútuo, que apelem para a autonomia e para a responsabilidade dos alunos, o que não é simples. Certamente, trabalhando em equipe pedagógica, pode-se pedir a alunos mais velhos que façam o papel de monitores. Entre alunos com idades muito próximas, pode-se também favorecer certas formas de “contrato” didático para determinadas tarefas. Todavia, pode-se

questionar se a energia despendida para fazer tais dispositivos funcionarem não é desproporcional em relação aos resultados esperados, na medida em que parece difícil estender essas fórmulas à totalidade das nações inscritas no programa.

A avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios no curso da aprendizagem satisfatória, que integra todas as suas experiências de vida. É um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, na medida em que o inclui entre as bem sucedidas, devido ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa dinâmica, o diálogo desempenha uma função fundamentalmente epistemológica, além de educativa, que coloca quem aprende e quem ensina em relação com o conhecimento. Já Comênio (1632, p.182-183) levava em conta a sua importância: ‘nada há de mais familiar e natural que a conversação’, advertia com bom tino. E algumas linhas mais adiante: ‘Os diálogos excitam, animam e mantêm a atenção, tanto pela variedade de perguntas e de respostas, misturadas com suas razões e formas, quanto pela diversidade e mutação das pessoas que intervêm neles, com o qual se mantém o espírito sem tédio, despertando-se, em troca, maior desejo de ouvir’ (MÉNDEZ, 2002, p. 59 e 60).

A avaliação deve contemplar diferentes formas e instrumentos de concepção. As diretrizes para avaliação, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mencionam mecanismos como: observação, relatórios, questionários, pesquisas, textos, provas, entrevistas, fichas de acompanhamento, auto-avaliação.

Considerando que quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção dos dados. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois quanto mais dados ele puder colher sobre resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação (HAYDT, 1997, p. 55).

É importante que o docente use a avaliação como ponto de partida, não de chegada. O conhecimento não é finito. À medida que buscamos conhecer o nível em que o aluno se



encontra, devemos em contra partida desafiar-lo ao desequilíbrio, isso no sentido de avanço de um novo construir.

Para Perrenoud (2000) deparar-se com o empecilho é, essencialmente, afrontar o vazio, a ausência de qualquer solução, inclusive de qualquer pista ou método, sendo levado à impressão de que jamais se alcançará soluções. Se acontece a devolução do problema, ou seja, se os alunos apropriam-se dele, sua mente põe-se em movimento, constrói hipóteses, procede a explorações, propõem tentativas “para ver”.

As expectativas que o professor tem em relação ao aluno influenciam no processo ensino-aprendizagem, pois o mesmo é elemento determinante no modo de levar a efeito o ensino, porque é ele que organiza o contexto, favorecendo o desenvolvimento do aluno.

A expectativa que o professor tem do aluno – se o professor tiver expectativa positiva em relação ao desempenho do aluno, este vai melhorar seu autoconceito; conseqüentemente, vai reforçar-se mais para não frustrar aquele que confia nele – o professor – e ele próprio passa a acreditar mais em suas possibilidades; o professor, ao fazer um registro da avaliação do aluno, é influenciado pela expectativa que ele tem do educando; se ele considera o aluno com possibilidades de sucesso, geralmente aplica critérios avaliativos diferentes daqueles usados para aluno em relação ao qual sua expectativa é negativa (MELCHIOR, 1999, p. 130).

Perceber o aluno como o centro da ação avaliativa, consiste em observá-lo curiosamente e refletir sobre o significado de cada ação que ele pratica. A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações.

## **2.7. RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO X MEDIAÇÃO**

De modo geral, sabemos que a criança inicia o relacionamento interpessoal na família e na escola e que estes ambientes sociabilizantes são estruturas fundamentais no seu desenvolvimento. Mas faz-se necessário compreender como socialmente a intervenção do adulto é continuada na interação com a criança como repercute no desenvolvimento dela.

Para Libâneo (1994) as relações entre professores e alunos, as formas de comunicação os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente.

O professor não apenas transmite informações ou faz perguntas, mas também ouve aos alunos. Deve dar-lhe atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional, as respostas dos alunos mostram que estão reagindo a atuação do professor as dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. [...] Para atingir satisfatoriamente uma boa interação cognitiva, é preciso levar em conta: o manejo dos recursos da linguagem, variar o tom de voz, falar com simplicidade, conhecer bem o nível de conhecimento dos alunos, ter um bom plano de aula com objetivos claros... (LIBÂNEO, 1994, p. 250 e 251).

Libâneo (1994) ressalta dois aspectos da interação professor/aluno nos trabalhos docentes: O aspecto cognitivo – que diz respeito à forma de comunicação dos conteúdos e tarefas escolares indicadas aos alunos. E o aspecto sócio-emocional – diz respeito às relações pessoais entre professor aluno e as normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente.

Assim as interações em sala de aula são edificadas por um conjunto de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas. De fato são pela somatória das distintas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que os professores vão qualificando a relação que se constitui entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento. Oliveira (2001) nos mostra que para Vygotsky:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenham um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, a diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado (ferramentas), fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (p.56).

A qualidade das interações que ocorrem em sala de aula, incluindo todas as decisões de ensino assumidas, refere-se a relações intensas entre professores e alunos, proporcionando diversificadas experiências de aprendizagem, a fim de promover o

desenvolvimento dos mesmos. Como destaca Oliveira (2001), o processo pelo qual as crianças vão se apropriando dos objetos culturais ocorre a partir das experiências vividas entre as pessoas à sua volta; essa *“passagem do nível interpsicológico – entre as pessoas – para o nível intrapsicológico – no interior do próprio sujeito- envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual”* (p. 80) .

Segundo Antunes (2000), nunca é demais destacar que o aluno constrói seu próprio conhecimento, jamais o recebe pronto do professor, salvo em ações mecânicas onde esses conhecimentos jamais ajudarão construir outros; seu professor na verdade o ajuda nessa tarefa de construção, intermedeia a relação entre o aluno e o saber, mas é uma ajuda essencial, imprescindível, pois é graças a ela que o aluno, partindo de suas possibilidades, pode progredir na direção das finalidades educativas.

A relação professor/aluno é fundamental, capaz de deixar marcas no indivíduo por grande parte da existência. É preciso resgatá-la, compreendê-la e redimensioná-la (SNYDERS. 1988, p. 155).

Ao educador cabe realizar a tarefa importante de integrar-se ao processo educativo, mediando, sugerindo, organizando, visando à cooperação, à iniciativa, à autonomia, sugerindo processo de construção e à descoberta. Ele só consegue entrar no mundo mágico da criança se também deixar-se envolver pelo prazer de realizar cada atividade, dispor-se à experimentação, seu pacto com o futuro no presente da sala de aula.

Para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não se sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber (GADOTTI, 1999, p. 2).

Para desempenhar sua real função, o professor precisa aprender a acordar autoridade, respeito e afetividade, isto é, ao mesmo tempo em que estabelece normas, deixando bem claro o que espera dos alunos, deve respeitar a individualidade e a liberdade que esses trazem com eles, par neles poder desenvolver o senso de responsabilidade. Além disso, ainda que o professor necessite atender um aluno em particular, a interação deve estar sempre direcionada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

...o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p.96).

De acordo com Vygotsky (1994), a aprendizagem ocorre a partir de um intenso processo de interação social, através do qual o indivíduo vai internalizando os instrumentos culturais. Dessa maneira, pode-se supor que as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão determinar a qualidade do objeto internalizado e que tais experiências acumuladas, constituindo a história de vida de cada um, é que vão possibilitar a ressignificação individual do produto internalizado. Por isso, os processos de significação estão diretamente ligados às interações sociais, ou seja, à mediação feita pelo outro. Portanto, a ação de conhecer é obra da atuação do elemento mediador.

O processo de construção do conhecimento se dá através das interações sociais. Nessa interação é que o professor deve garantir um espaço onde possa ocorrer uma relação recíproca professor X aluno, aluno X aluno, é que o conhecimento vai sendo construído. A interação professor X aluno abrange fatores afetivos e sociais de todos os envolvidos, englobando condições diferentes de vida, e a mediação entre o conhecimento cultural acumulado e o individual transformado (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

Todavia o professor como um dos mediadores em sala de aula, as interações entre ele e os alunos não se restringem apenas aos aspectos cognitivos, a afetividade é uma grandeza sempre presente nos processos interativos. Assim, as interações inerentes da sala de aula são carregadas de afetividade e, decididamente, esta carga afetiva vai desempenhar uma influência na aprendizagem. A intervenção pedagógica, centrada principalmente na interação professor-aluno, é determinante na construção de todo e qualquer conhecimento.

A partir daí a história da construção será construída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivo, não paralelos, mais integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de

conquistas realizadas no plano de inteligência e vice-versa (LA TAILLE, 1992, p. 90).

As relações afetivas a muito vem sendo alvo de estudo, no cotidiano escolar, os mesmos são instrumentos que favorecem, estreitam as relações professor/aluno.

Desta maneira, a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde a primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com um ambiente social, ela garante o aceso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Dessa forma é que ela permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva (LA TAILLE, 1992, p. 85).

Os estudos mais tradicionais se limitam a estabelecer os aspectos emocionais e afetivos envolvidos na educação escolar de forma interpessoal. Atualmente inúmeros trabalhos destacam a necessidade de se considerar as relações interpessoais. Visto que as pessoas com quem o aluno interagem, professor, outros alunos são pontos chaves nas dimensões afetivas.

As fontes em que se baseiam as representações mútuas de professores e alunos são diversas. Indubitavelmente a mais importante é a observação que fazem uns aos outros e suas respectivas características na interação direta que ocorre no contexto escolar em particular no contexto da sala de aula. Contudo, dado o caráter das instituições educacionais, não se pode destacar que, antes que se estabeleçam um contato direto, os professores e alunos, em particular por meio de outros companheiros, já contêm algum tipo de informação que os ajuda a configurar as primeiras representações mútuas (COLL, 2004, p. 214).

A relação professor X aluno, vem consolidar as manifestações do convívio social de forma interativa no ambiente escolar, auxiliando na busca da construção do conhecimento. Esta é a razão de utilizarmos a mediação e afetividade como prioridade na prática do docente e no ensino aprendizagem.

## 2.8. FORMAÇÃO DE PROFESSOR

O professorado constitui-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substitui a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controle da ação docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionalização do professorado.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa aureola, algo místico de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana.

Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o “momento-chave” da socialização e da configuração profissional.

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que tem entre mãos; obriga os professores a apoiarem-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores (NÓVOA, 1995, p.156).

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorando e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

É fundamental, portanto, que o/a professor/a se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Tal movimento só se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática. A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que

motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe (ESTEBAN, 2002, p. 21).

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que medie a prática pedagógica. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

(...) Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (SCHÖN, 1997, p. 87).

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das práticas educativas.

Libâneo (2001) afirma que as qualificações referem-se à aquisição de saberes requerido para o exercício de uma profissão e à confirmação legal dessa aquisição mediante diplomas, certificados etc. As competências referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional. A competência profissional é a qualificação ação, são formas de desempenho profissional em que a qualificação se torna eficiente e atualizada nas situações concretas de trabalho.

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Segundo Mendéz (2002) o professor no desenvolvimento do seu fazer pedagógico, poderá utilizá-lo para ampliar seus conhecimentos, assim contribuindo para sua formação.

Quem ensina precisa continuar aprendendo com e sobre sua prática de ensino. Quem aprende precisa continuar aprendendo constantemente, para assegurar um nível de capacitação que estimule e, ao mesmo tempo, consolide o seu progresso contínuo. A única certeza que o professor tem é a incerteza na qual se move. Se algo deve distinguir a profissão docente, é o seu estado de abertura permanente para a aprendizagem contínua. A docência não é um estado ao qual se chega, e sim um caminho que é feito. É necessário destacar a importância que as novas formas de conceber a avaliação e as práticas que inspiram possam ter na reflexão e na profissionalização do professor (Mendéz, 2002, p. 87 e 88).

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico.

Assim Pimenta (1996) afirma que:

“O trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados a Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. Inverte-se pois, o conhecido mote ‘a docência constitui a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente’” (Pimenta, 1996, p. 120).

*Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão, mas sabermos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém* (Holly & McLoughlin, 1990). Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.



Segundo Libâneo (2001) o projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e trocam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos. O projeto pedagógico-curricular deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola.

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje, nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

A educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. O referencial para as propostas de formação dos professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos... A formação de professores como agentes sociais ocorre num processo formativo orgânico e unitário. Um dos pilares fundamentais é a formação teórica de qualidade, que ‘(...) implica recuperar, nas formulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação como disciplina, seu campo de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente (...)’ (Anfope, 2000, p.11)’ (Veiga, 2002, p. 82 e 83).

Um dos aspectos maior importância no magistério é a formação de professores, não basta o professor gostar de determinada disciplina para ser um bom profissional. É necessário que ele participe de cursos onde possa desfrutar de momentos reflexivos sobre a educação.

Segundo Ramalho (2003) cada profissão apresenta sua própria caracterização histórica, disciplinar, sócio-econômica e política, o que ratifica a importância de estudar sua história, no sentido de aprofundar as especificidades e desenvolvimentos. Assim é possível compreender a tendência de fortalecimento, desaparecimento ou possíveis modificações nos diversos campos de atuação, o que implica na necessidade de explicar as profissões na sua gênese, desenvolvimento, tendências e perspectivas susceptíveis de mudanças.

Um aspecto bastante significativo para a formação de professores é a formação pedagógica. A formação pedagógica visa superar o senso comum para tornar a atividade de ensinar em uma atividade sistematizada.

A articulação teoria/prática pressupõe que a professora se torne investigadora de seu próprio fazer pedagógico. Ao assumir uma atitude investigativa, a professora compreende que a ciência não é uma verdade definitiva e que o real também ensina. Trabalhar com o real é confrontar permanentemente teoria e prática. A ciência precisa ser incorporada ao dia-a-dia da sala e para isto é necessário que o professor tenha acesso à produção teórica, confirmando-a ou não em sua prática cotidiana (GARCIA, 1996, p. 81).

Para Nóvoa (1995) educação refere-se a ações muito diversas, que influenciam a prática didática. Portanto se faz necessário ampliar o conceito de prática, *não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não se reduz às ações dos professores* (p.68).

A formação prática dos professores permitirá que eles compreendam o que é mais relevante a ser ensinado e como fazê-lo, além de dar impulso para que os professores conscientizem da luta por melhores salários, reconstrução de conhecimentos, reuniões pedagógicas, ou seja, melhorias no ambiente escolar.

A luta do professor por melhores condições de trabalho, especialmente o professor da escola pública, que é quem atende as amplas camadas trabalhadoras da população, parece estar carecendo de elaborações teóricas mais profundas e rigorosas que possam apontar caminhos mais seguros na busca de um ensino universal e de qualidade (PARO, 2001, p.35).

A formação oportuniza o professor não somente o saber em sala de aula. Ele necessita conhecer as questões da educação, as distintas práticas avaliadas na perspectiva histórico, sócio-cultural. Também, carece conhecer os desenvolvimentos do seu aluno nos seus diversos aspectos: afetivo, cognitivo, e social, bem como meditar criticamente sobre seu papel diante de seus alunos.

### 3. METODOLOGIA

A educação sendo concebida como valor social, reflete-se como instrumento da sociedade para concretizar o processo de formação e construção da cidadania. Estamos agora na era do conhecimento, o nascimento do conhecimento como núcleo da sociedade e como alicerce da economia. Contudo, a evolução das idéias concernentes à educação e principalmente à avaliação, vem recheada de questionamentos, em busca de um fazer pedagógico que atenda as angústias e necessidades, de uma sociedade, caracteristicamente globalizada.

O processo avaliativo vem sempre acompanhado de dúvidas, angústias, incertezas e até incoerências, no entanto constitui-se no processo crucial para a vida de quem está sendo avaliado. Segundo (Méndez, 2002) diz:

Avaliação é uma excelente oportunidade para quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas idéias, suas razões, seus saberes. Também deve ser o momento no qual, além das aquisições, aflorem as dúvidas as inseguranças, o desconhecimento, se realmente há intenção de superá-los (p. 15).

A referida pesquisa optou pela abordagem qualitativa, buscando proporcionar com essa opção metodológica, melhores condições de atingir os objetivos da pesquisa, o que possivelmente não poderia ocorrer com outros métodos. Para André (1986) a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos na relação direta do pesquisador com a situação estudada ressalta mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Esse tipo de pesquisa é caracteristicamente baseado no princípio holístico, pois possibilita ao pesquisador uma visão ampla e completa do grupo social em estudo, pois, nos leva a interagir com a situação observada e, posicionar-se a partir da visão dos sujeitos observados.

O cenário escolhido para essa pesquisa foi uma Escola, situada no Riacho Fundo II. Esta atende alunos da comunidade e da zona rural. O foco da pesquisa será uma turma de 1ª série.

Os sujeitos da pesquisa foram: professor regente, alunos, direção, coordenador pedagógico. Nesta pesquisa as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a análise documental, a observação participante e entrevistas semi-estruturadas.

A análise documental foi realizada através de um roteiro onde observamos o relatório e caderno do aluno, o diário de classe. Seguiu-se o roteiro conforme apêndice “A”.

A análise documental é uma importante fonte de informação, pois trata de documentos que norteiam o objeto de estudo. Para (Phillips, 1974) “... *quaisquer escritos que possam ser usados como fonte de pesquisa a informação sobre o comportamento humano*” (p. 189).

A organização e análise dos dados é uma tarefa complexa, por se tratar exclusivamente de uma análise qualitativa, tendo como objeto de reflexão, conceitos e identificação de comportamentos.

As observações foram realizadas mediante roteiro contemplando o objetivo geral e os específicos. As observações, conforme apêndice “B”, foram realizadas durante uma semana.

Uma observação bem orientada é imprescindível, para não terminarmos com um amontoado de informações irrelevantes nem deixarmos de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema. Segundo André (1996) a parte descritiva da observação compreende em descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades, os comportamentos observados.

As entrevistas foram realizadas mediante gravação, roteiro semi-estruturado, baseado nos objetivos e ocorreram durante uma semana conforme apêndice “C”;

Segundo André (1996) a entrevista é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados. Desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas.

A entrevista tendo um roteiro semi-estruturado busca, evidenciar a utilização e contribuições do assunto pesquisado. Para André (1996) o entrevistador precisa estar atendo ao comportamento do entrevistado, gestos, expressões, entonações, enfim toda uma “comunicação não verbal” que diz mais do que qualquer palavra.

Esta pesquisa realizou-se no período de julho a novembro de 2005. Na primeira fase, em julho de 2005 estudou-se o manual orientador para Monografia I e II.

Em agosto, segunda fase após a escolha do tema foi realizado o fichamento de livros e autores que subsidiaram teoricamente a construção do projeto.

Na terceira fase, em setembro de 2005 constituiu-se o referencial teórico e elaborou-se o projeto de pesquisa.

Na quarta fase, em outubro de 2005, ocorreu a aplicação dos instrumentos; continuidade do referencial teórico; coleta e levantamento de dados e elencou-se as categorias. Em novembro de 2005, ocorreu a análise e discussão de dados, resultados, considerações finais e o relatório final da monografia.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O local escolhido para o processo da coleta de dados foi uma escola da Região Administrativa Riacho Fundo II. Com o intuito de resguardar a identidade da escola e dos sujeitos da pesquisa, foram denominados com letras do alfabeto. Os sujeitos da pesquisa foram: diretor, coordenadores, professores e alunos, sendo denominados de: Escola – A; Diretor – B; Vice-diretora – C; Assistente Pedagógica – F; Coordenador – D; Professores – W, X, Y e Z; Alunos – E.

A Escola “A” foi construída e inaugurada no ano de 2002, sua área total construída é de 1.215,16 m<sup>2</sup>, sendo distribuídos em dezenove salas de aula e vinte e duas para administração e serviços. Escola “A” possui banheiros adaptados, sala de leitura, sala de reforço, sala de recursos, videoteca, sala de servidores, quadra esportiva, parquinho com areia, estacionamento, copa, despensa, seis banheiros, sendo quatro adaptados. A escola também possui almoxarifado, mecanografia, quatro salas distribuídas para direção, secretaria, uma para orientador educacional em desuso, pois não existe profissional disponível dessa área.

A escola “A” possui trinta e sete professores e vinte e três servidores. A direção é composta por cinco cargos comissionados, sendo um diretor, um vice-diretor, dois assistentes, um secretário e uma coordenadora.

Hoje a escola “A” atende a três modalidades, Educação Infantil com duas turmas, Ensino Fundamental séries iniciais com trinta e duas turmas, sendo 19 turmas de inclusão, Ensino Especial com três turmas.

Nesse universo de turmas a Escola “A” atende a um mil e oitenta e seis alunos, vindos da própria comunidade, das regiões administrativas mais próximas e da zona rural. Os alunos que residem em locais que não existe transporte coletivo são atendidos pelo transporte escolar, terceirizado pela Secretaria de Estado de Educação.

A escola está desenvolvendo dois projetos um sobre meio ambiente onde, mantém uma horta e plantação de mudas de diversas plantas, o outro é o projeto de leitura. Ambos não nos forma mostrados.

As categorias elencadas para análise dos conteúdos evidenciados dos instrumentos foram:

- Aprendizagem;
- Relação Professor x Aluno

- Avaliação Mediadora.

As conceituações dessas categorias seguem abaixo.

**Aprendizagem** - Aprendizagem segundo Coll & Onubia (1998), a construção do conhecimento apóia-se, de maneira primordial, no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, graças aos quais os seres humanos podem ter acesso aos significados culturais do seu grupo social.

**Relação Professor x Aluno** - Segundo Vygotsky (1994), a interação professor/aluno abrange os fatores afetivos e sociais de todos os envolvidos, englobando condições diferentes de vida e a mediação entre o conhecimento culturalmente acumulado e o individual transformado.

**Avaliação** - Para Hoffmann (1993) a avaliação mediadora é:

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o prestar atenção nas crianças, nos jovens, eu diria ‘pegar no pé’ desse aluno, em entender suas falas, seus argumentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e desafiadoras questões ‘implicantes, até na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para autonomia moral e intelectual (p. 34).

### **Categoria Ensino e Aprendizagem**

No documento analisado, o Projeto Político Pedagógico opera os princípios que regem uma Escola. O avanço científico, tecnológico e social, em que a sociedade contemporânea se encontra, faz a escola rever sua metodologia e *alternativas curriculares*, para não transformar seu objetivo em utopia. Assim faz-se necessário o Projeto Político Pedagógico, pois esse possui uma visão da comunidade que atende, portanto será um paradigma na busca da *inclusão democrática e cidadã do mundo globalizado*.

O Projeto Político Pedagógico usado na escola, não é atualizado, o mesmo está em processo de adaptação. A vice-diretora “C” informou que assumiram a direção no final do segundo semestre de 2005 e não tiveram tempo hábil para concluí-lo.

Segundo Perrenoud (2000):

Para formar um projeto, para ‘se projetar’ no futuro e querer construí-lo, é preciso identidade, meios, segurança, que nem todos os indivíduos têm, porque essa confiança e essa garantia estão estreitamente ligadas a origem social e à experiência de vida. Formar um projeto é dizer ‘EU’, é considerar-se como um ator que tem domínio sobre o mundo, que se reconhece das coisas. Essa convicção, que todos os dominadores partilham, falta justamente à maioria dos dominados (p. 97).

Para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola há a participação da direção, professores e servidores. A participação da comunidade fica restrita a servidores que são pais de alunos da escola. A construção do Projeto Político Pedagógico precisa ser participativa.

Para Libâneo (1989):

... por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, em lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade civil. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos, vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade (p. 114).

A Vice-diretora informou: “*os professores, na sua prática pedagógica, não acompanham os princípios do Projeto Político Pedagógico*”.

Em nenhum momento o projeto pedagógico deve colocar-se à parte do cotidiano da escola e da prática real dos sujeitos do processo educativo. Devemos fazer uma análise das características organizacionais da escola para identificar suas áreas críticas que inviabilizam o sucesso escolar e as áreas que possuem um potencial a ser desenvolvido. Portanto, os movimentos de elaboração do projeto pedagógico devem dialogar permanentemente com esse cotidiano e nele intervir, transformando-o (Sousa, 2005, p.119).

O Projeto Político Pedagógico é o referencial para o acompanhamento do cotidiano escolar. Ele precisa estar sempre ao alcance dos professores para possíveis consultas. Acreditamos que é importante uma análise das características peculiares da escola, bem como a identificação das áreas que necessitam de ajustes pedagógicos.



A escola não possui documentos que contemplem o processo avaliativo dos alunos. Os registros de avaliação são baseados em relatórios das turmas. Nos relatórios estão os registros dos alunos divididos por turmas e com seus respectivos desempenhos.

O diretor “B” informou: *“Os professores trabalham da forma que for melhor para eles. Com os teóricos que eles gostam e consideram importantes, eles utilizam muito o currículo”*. Os professores têm livre arbítrio para escolher teóricos que julguem estar na linha do seu fazer pedagógico. Os professores também baseiam suas práticas avaliativas no currículo das Escolas Públicas do Distrito Federal.

Hoffmann (1993) cita:

Os registros do acompanhamento dos alunos só podem constituir-se ao longo do processo. Inútil tentar descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado e nem motivo de reflexão. Assim, se o professor fizer apenas o registro das notas dos alunos nos trabalhos, ele não saberá descrever, após um tempo, quais foram as dificuldades que cada aluno apresentou, o que ele fez para auxiliá-lo a compreender aquele aspecto (p.118)

Segundo relato da direção, na escola não há documentos que fazem referência quanto a orientações de metodologias inovadoras para o processo ensino e aprendizagem. A metodologia aplicada na sala de aula fica a critério dos professores. Eles selecionam o método que acreditarem colaborar para a construção do conhecimento. Todo esse processo é repassado, aos professores, em reuniões pedagógicas ou nos períodos destinados para coordenação.

Os relatos dos professores sobre a receptividade de metodologias servem de orientações para futuras práticas pedagógicas. Elas podem ser adaptadas de acordo com o interesse da turma.

Os processos de criação incidirá, necessariamente, sobre a explicitação de um projeto político pedagógico que propõe certamente um repensar sobre o tipo de estrutura organizacional estilos de ação, enfatizando uma proposta coletiva e solidária (RICO, 2001, p. 102).

*“A partir de debates, textos coletivos, não apresento conceito pronto, os alunos elaboram seus próprios conceitos e a partir daí executam as tarefas e resolvem exercícios”* (Professora W).

A professora “W” demonstrou, ao ser entrevistada, que trabalha numa perspectiva sóciointeracionista, procura avaliar seus alunos de forma contínua, desprezando títulos de conteúdos e valorizando as competências que o aluno necessita para uma determinada aprendizagem.

Segundo Coll (1999), nunca é demais destacar que o aluno constrói seu próprio conhecimento, jamais o recebe pronto do professor, salvo em ações mecânicas onde esses conhecimentos jamais ajudarão construir outros; seu professor na verdade o ajuda nessa tarefa de construção, intermedeia a relação entre o aluno e o saber, mas é uma ajuda essencial, imprescindível, pois é graças a ela que o aluno, partindo de suas possibilidades, pode progredir na direção das finalidades educativas.

Enquanto que a professora “X” relatou: *“Procuro trabalhar de forma mesclada, baseando-se também em teorias de Emília Ferreiro”*.

O professor precisa, portanto, de uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora. Essa teoria se alimenta da prática, isto é, das exigências concretas da situação pedagógica. A partir daí, necessita desenvolver um método de pensamento e reflexão que o auxilie a avaliar cada situação concreta, enquanto configurada por relações de um aluno determinado com uma matéria de ensino, ou seja aprender a fazer a leitura da contextualização histórico-social das situações pedagógicas específicas (LIBÂNEO, 1998, p. 78).

Quando questionamos os professores entrevistados, quanto aos documentos que a Escola “A” utiliza para nortear a avaliação, as respostas foram contraditórias. Como: **Professora W:** *“Não que eu tenha conhecimento, os documentos que conheço e tenho acesso são os projetos desenvolvidos na escola”*. **Professora Y:** *“O PEB – Planejamento Experimental Bimestral, que é o plano de Ação Bimestral”*. **Professora S:** *“A Escola se baseia no Currículo Escolar, nos Parâmetros Curriculares, e no Currículo de Educação Básica”*. **Professora X:** *“Não, dentro do Projeto Político Pedagógico, cada professor avalia de sua maneira”*.

Ao falarmos do método aplicado para avaliar, em sala de aula, a professora “W”, afirmou: *“Uma avaliação contínua, procuro avaliar meus alunos por objetivos,*

*desprezando títulos de conteúdo e valorizando as competências que o aluno necessita para uma determinada aprendizagem”.*

Os progressos alcançados pelos alunos refletem a eficácia do ensino. Ensinar e aprender são dois verbos indissociáveis, duas faces da mesma moeda. Nesse sentido, pode-se dizer que o rendimento do aluno é uma espécie de espelho do trabalho desenvolvido em classe. Ao avaliar os seus alunos o professor está, também avaliando seu próprio trabalho. Portanto, a avaliação está sempre presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar (HAYDT, 1997, p. 207).

Enquanto que a professora “X”, afirma: *“Avalio do jeito que acho certo, da minha maneira”*. Portanto não utiliza um método de avaliação, pra nortear sua prática.

Ao questionar as professoras W, S e Y, sobre a construção do conhecimento elas declararam: Professora “W”: *“A leitura é muito importante, produção de texto, trabalhos em grupo”*; Professora “S”: *“Através de trabalho de pesquisa, de trabalhos manuais, leituras, questionamentos, produções, além dos projetos que eles desenvolvem, como sala de leitura, Projeto Horta e Hora Cívica”*; Professora “Y”: *“Diariamente observar a evolução do aluno no seu cotidiano”*. Percebemos que a construção do conhecimento ocorre de forma interativa, o trabalho em grupo é valorizado, as vivências são bases para desenvolver habilidades e competências. A leitura é crucial para o desenvolvimento de novas aprendizagens. As professoras, segundo relato, *são mediadoras do conhecimento*.

O importante em uma pedagogia diferenciada é criar dispositivos múltiplos não baseando tudo na intervenção do professor. O trabalho por plano semanal, a atribuição de tarefas autocorretivas e o emprego de softwares interativos são recursos preciosos. Organizar o espaço em oficinas ou em “cantos” entre os quais os alunos circulam (PERRENOUD, 2000, p. 58 e 59).

No entanto, a professora “X” demonstrou não entender o questionamento, pois ao argumentá-la sobre como os alunos constroem seu conhecimento a mesma nos deu a seguinte resposta: *“Diariamente observar a evolução do aluno no seu cotidiano”*.

É necessário que o professor resgate a criança que já foi um dia, recordando como aprendeu, que ele valorize os saberes que o aluno trás consigo construindo ao longo de sua trajetória de vida; que ele entenda que o ensinar é ajudar o aluno a construir novos

significados a partir de seus conhecimentos já existentes; que ele reflita sobre a metodologia, a didática e a avaliação, praticada em sala de aula.

Segundo Cool (1994) a forma como o professor *apresenta a tarefa* e, principalmente, a interpretação que o aluno faz disso em função de fatores, tais como o seu autoconceito acadêmico, os seus costumes de trabalho e de estudo, os seus estilos de aprendizagem, são elementos primordiais que devem ser considerados.

As professoras “X” e “S”, quanto a auto-avaliação, apresentam propostas diversificadas o que pudemos verificar nas declarações das professoras: Professor “X” – *Através de dinâmicas, música, lúdico, pelo Projeto de Leitura e Projeto de Valores*”; Professora “S” – *“Sim busco atividades diversificadas, onde os alunos refletem e discutem sobre o que fizeram naquele dia, dando sugestões”*.

As professoras oportunizam momentos para reflexão da aprendizagem procurando melhorias na mediação do professor e construção dos alunos. Contradizendo essa prática a professora “W”, não apresenta uma forma sistemática de auto-avaliação, quando diz: *“ajo informalmente nesse tipo de avaliação”*.

A avaliação deve contemplar diferentes formas e instrumentos de concepção. As diretrizes para avaliação da Secretaria de Educação do Distrito Federal mencionam mecanismos como: observação, relatórios, questionários, pesquisas, textos, provas, entrevistas, fichas de acompanhamento, auto-avaliação (MÉNDEZ, 2002, p. 60).

Segundo Mechior (2003), o professor não deverá esquecer que seu papel é trabalhar para que o aluno construa seu conhecimento ou ajudá-lo a aprender que a avaliação é, apenas, um dos elementos que deve ajudá-lo no desenvolvimento do processo, considerando, ainda que ele seja co-participante, dando-lhe o conhecimento dos critérios a serem avaliados e recomendando a auto-avaliação.

Ao observar a professora “Z”, na sua prática pedagógica, percebeu-se que a atenção em sala é muito voltada para a professora, sendo a mesma, ponto chave de busca, respostas, mediações e aprendizagem, deixando-a sobrecarregada e os alunos dependentes não proporcionando assim, a interação.

Diz Coll (1994) que:

O ajuste entre as atividades do professor e as atividades do aluno, necessário par que na interação que se estabelece entre ambos, possa ser ativada a zona de desenvolvimento proximal, está muito longe do

ajuste quase automático, natural e espontâneo da mãe e do bebê. A interpretação das dificuldades da criança a contingência das intervenções, a significação do contexto de interação em suma, todos os fatores que aparecem praticamente como dados no primeiro caso, deve ser construídos laboriosamente na interação professor/aluno (p. 111).

Na observação constatou-se que a professora “Z” conduz a construção do conhecimento de forma direcionada, tendenciando as situações de construções de aprendizagem, não oportunizando aos alunos o despertar da criação.

*“As atividades não são diversificadas porque a escola não dispõe de xérox para rodar atividades diferenciadas”* (Professora “Z”). Valoriza as atividades xerocadas, justificando não diversificar as atividades por falta de mimeografa e máquinas de xérox.

Para Hoffmann (1999) é importante que o professor promova muitas e diversificado tarefas em todos os momentos da escola. Em aula, em casa, algumas mais extensas, outras menores, o importante é garantir a espontaneidade do aluno ao realizá-los. O educador deve valorizar efetivamente toda a produção do estudante, partindo de suas idéias ou dificuldades para o planejamento de novas ações educativas tornando-o participante do processo.

Ao questionar sobre a verificação da aprendizagem diária a professora “Z” nos disse: *“Um dos métodos que eu não abro mão são os testes escritos como: ditado de palavras, leitura compartilhada. Pra mim o que vale é a escrita”*. A professora se prende a escrita não usufruindo de outras atividades que poderia auxiliar na construção do conhecimento. A professora não considera significativa o trabalho com oralidade.

O professor não apenas transmite informações ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação do conhecimento (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

Ao observar as ações da professora “Z” diante dos “erros” dos alunos verificou-se uma prática mediadora, porém direcionada. Atende cada aluno apontando, consertando, dizendo como a atividade deve ser realizada. Considerando que o erro é do aluno, não

revido a prática, partindo do erro para uma nova explicação. A professora não percebe que ao utilizar esse ícone, “erro”, estará oportunizando a construção do conhecimento, resultando na aprendizagem.

Os alunos acostumados a ações mecânicas, não interagem e conseqüentemente não trabalham o erro, como auxiliar para construção do conhecimento. A professora é a mantenedora do saber.

Não há porque ser castigado pelos outros ou por si mesmo em função de uma solução que não se deu de forma “bem sucedida”. Há sim, que se utilizar positivamente dela para avançar na busca pela solução pretendida (LUCKESI, 1995, p. 56).

### **Categoria Relação Professor X Aluno**

Os documentos pesquisados na Escola “A”, não contemplam questões relacionadas à relação professor X aluno. De todos os seres existentes, nós seres humanos, somos os que mais necessitam do outro para sobreviver. Durante toda a sua existência, ele vai construindo, principalmente através de suas relações com o meio social em que vive.

Amparando esta idéia, busca-se as palavras de Snyders (1998) *A relação professor aluno é fundamental, capaz de deixar marcas no indivíduo por grande parte da existência. É preciso resgatá-la, compreendê-la e redimensioná-la* (p. 155).

Os professores entrevistados demonstraram ser partícipes da construção do conhecimento, deixando o aluno criar, proporcionando interações que venham enriquecer essa aprendizagem. Pelos questionamentos surgem novas aprendizagens, todos se ajudam. Nesse momento o professor é o mediador, posição inexorável para a construção do conhecimento.

Ensinar não é, pois, explicar e depois propor problemas, mas é fazer com que o aluno, ao tentar resolver **um problema novo**, ponha em ação seu saber, tente novas soluções que ainda não conhece (mas que podem ser realizados e discutidos no grupo) e produzir um movimento em direção ao **novo**. Esta incompletude de ‘falta de saber’ dá sentido ao **novo conhecimento** que o professor pretende **ensinar** e possibilita o aprender (COCH, 1992, p. 13).

A Assistente Pedagógica “F”, ao ser questionada quanto a importância da auto-avaliação na relação professor x aluno, relatou que: “A *auto-avaliação é uma das*

*propostas que são colocadas para os professores utilizarem, ficando a critério dos mesmos a sua aplicabilidade. Também é de responsabilidade dos professores estabelecer formas de mediar os conhecimentos dos alunos”.*

Libâneo (1985) confirma essa idéia ao afirmar que *o desafio ao educador está em criar formas de trabalho pedagógico, isto é, ações concretas através das quais se efetue a mediação entre o saber escolar e as condições de vida e de trabalho dos alunos* (p.90).

O mesmo questionamento foi feito às professoras “X”, “Y”, “S”, as quais mostraram que esta ação é de fundamental importância na prática do professor. A auto-avaliação possibilita o olhar para o outro, descobrindo seus erros e acertos, enfim construindo uma aprendizagem recíproca, respeitando e valorizando cada ser diante das suas individualidades.

A auto-avaliação da aprendizagem, na relação professor X aluno, não é valorizada pela professora “W”, ela diz: *“Não valorizo essa ação de conhecer e ser conhecido pelos alunos, isso não ajuda eles são diferentes mesmo”.*

Concordamos que, sem dúvida, auto-avaliação é um momento essencial do processo geral de avaliação como elemento corretor para chegar aos objetivos pessoais assumidos, e só é possível dentro de uma comunicação individualizada professor-aluno, tendo metas qualitativas concretas a alcançar na atividade e não um resultado centrado na pessoa, que atende contra a auto-estima (MARTÍNEZ, 1997, p. 178).

Todos os professores foram unânimes em relatar que a afetividade é imprescindível para a construção do conhecimento, no entanto em outros questionamentos não verificamos isso, o que nos preocupa, pois percebemos que o discurso não condiz com a prática.

Segundo Pain (1992) diz que uma tarefa primordial para que aconteça a aprendizagem em sala de aula é registrar o sentimento de amor entre professor e aluno.

*“A professora as veis, fala que nois aqui no fundo, num quer nada, mais ela não tem calma com nois”* (ALUNO “E”).

Segundo Fernandez (1991) o aluno precisa ter vontade de aprender, mas, par que isto aconteça, ele precisa perceber no olhar do professor o desejo de estar ensinando.

A criança em idade escolar está em intenso desenvolvimento no campo intelectual sendo que, segundo Wallon (1968), a afetividade possibilita tal avanço, pois são os

motivos, necessidades, desejos que conduzem o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior; pois é importante observar e descrever como o professor utiliza-se dos aspectos afetivos para promover o avanço, cognitivo, já que a elaboração cognitiva funda-se na relação com o outro. Tal relação é permeada pela afetividade, uma vez que *conforme o tom com que fala, o olhar que lança, o gesto que esboça, a fala do “professor” adquire um valor determinado para o conjunto de alunos e, certamente, uma ressonância particular para alguns deles* (CUNHA, 1988, p. 18).

A Assistente Pedagógica “F” afirma: *“É de extrema importância a avaliação para o desenvolvimento geral do aluno. Os conhecimentos que os aluno tem, devem ser valorizados e utilizados nas práticas escolares”*.

A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento, o que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais e escritas), interpretando-as (um respeito a tal subjetividade), refletindo e investigando teoricamente razões, soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências de vida do aluno (HOFFMANN, 1999, p.75).

Questionada quanto a relação da avaliação no desenvolvimento global do aluno perante sua ação educativa, a professora “X”, relata que: *“Rever os pontos negativos, tentando corrigir, sendo que estamos aprendendo junto com os alunos”*. A professora, com sua declaração, demonstra acreditar que através da avaliação é possível gerar novas aprendizagens tendo em vista que as pessoas se completam à medida que se interagem e se permitem a troca de conhecimentos.

Em vez de um professor que transmite “comunicados” sobre um objeto e um aluno que possivelmente recebe estas informações acreditando ter aprendido, a educação problematizadora traz, desde logo, o professor para a posição de aluno e o aluno para a posição do professor; o objeto passa a ser o fator de mediação deixando de ser “o” objetivo da educação. Pois não há educador tão sábio que nada possa aprender, nem educando tão ignorante que nada possa ensinar. Surge daí, a concepção dialógica da educação problematizadora (BECKER, 1993, p.147).



A professora “W” relata que: *“Avaliação é uma ponte para novos desafios das interações no espaço escolar, o estreitamento das relações entre docente e discente qualifica cada vez mais a aprendizagem do aluno”*.

É através da emoção se dá a expressão dos afetos e o estabelecimento dos vínculos sociais efêmeros. Mesmo antes de qualquer ação intencional, a emoção é fundamental na construção das relações sociais, pois a dialética da emoção está no contraste entre uma atividade que se direciona para a realidade e o efeito produzido nela pela emoção (VASCONCELLOS & VALSINER, 1995, p.44).

La Taille(1992) nos relata que Wallon (1954) explica que a emoção estimula no ambiente social, impacientando as bases iniciais da consciência individual. Através da emoção, a criança adquire seqüência de ações individualizadas e instrumentos fundamentais para distinguir qualificar e se sobrepor à realidade, no conhecimento dela própria, dos outros sociais dos objetos de seu mundo.

A professora “Z”, observada, quando questionada se a mediação gera aprendizagem respondeu: *“Sim, e um dos métodos é dividir a sala em grupos, um que domina, outro que fica atrás num canto da sala, para melhor controlá-los, pois eles bagunçam demais, por isso não aprendem e outro aluno (que ela “considera” especial, mas não foi diagnosticada) fica ao meu lado”*.

Observamos que o aluno considerado especial sentá-se ao lado da professora, e fica o todo tempo todo copiando as vogais. Segundo a professora “Z”: *“O aluno não consegue aprender, eu já tentei de tudo, se você olhar pra ele, uma única vez, você percebe que ele é especial, já tentei trabalhos, mas, ele não consegue, é difícil por isso coloquei ela perto de mim, toda hora eu pergunto que letra são aquelas que ele está escrevendo (vogais), mas ele não lembra”*.

A professora “Z” rotula os grupos, não oportunizando uma interação para que todos tenham oportunidade de relacionarem-se, assim promover a construção do conhecimento. Como o ensino não pode ser algo estático e unidirecional, devemos nos lembrar que a sala de aula não é apenas um lugar para transmitir conteúdo, é essencialmente um local de aprendizagem.

Em que medida o professor compreende e valoriza manifestações diferentes dos alunos diante de tarefas de aprendizagem? [...] O aluno

constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive.  
(HOFFMANN, 1999, P.52).

Observada quanto as relações professor x aluno e aluno x aluno, se as mesmas interferem na aprendizagem do aluno, verificou que a professora “Z” interage de forma tradicional, limitando-se a responder perguntas, corrigir tarefas, e dizer palavras tipo: *amorzinho, coração, lindinho*. Os alunos são dispostos em duplas, mas não lhes é permitido conversar, pois as tarefas são individuais e bem dirigidas – “*cada um pega seu livro de português e leia um texto para ser apresentado a frente*” – dizia a professora.

Segundo HOFFMANN (1999) quanto à interação, se ao aluno cabe apenas responder questões cujas respostas são sempre sugeridas pelo professor ou textos lidos, tais respostas não significarão uma reflexão e um entendimento próprio, não representarão desenvolvimento máximo possível do conhecimento.

Assim a interação em sala de aula é edificada por um conjunto de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas. De fato é pela somatória das distintas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que os professores vão qualificando a relação que se constitui entre o aluno e os diversos objetos de que se constitui entre o aluno e os diversos objetos de conhecimentos. Oliveira (2001) nos mostra que para Vygotsky:

“A interação face a face entre indivíduos particulares desempenham um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreto com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado (ferramentas) fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo”  
(p.56).

Quanto aos métodos avaliativos aplicados nas de primeiras séries das Escolas Públicas do Distrito Federal, se estão promovendo ações de uma nova prática pedagógica e oportunizando novas aprendizagens. Ao observarmos, verificamos que a sala de aula não oportuniza ambiente alfabetizador, os cartazes se limitam ao alfabeto e famílias silábicas, os números expostos na parede não relacionam quantidades. Não foi observado um espaço

para leitura, quadro de aniversários, quanto somos, uso do jornal, contrato de convivências, textos diversos, murais com atualidades.

A educação escolar a construtivista da aprendizagem escolar e do ensino sustenta tanto o caráter ativo e construtivo da aprendizagem realizada pelos alunos como o caráter também ativo e construtivo da ajuda e acompanhamento externos que, necessariamente, esse processo de aprendizagem exigida para ser orientada em direção aos conhecimentos selecionados como conteúdos da educação escolar (COLL, 1998, p. 78).

Ao observar como a professora verifica a aprendizagem dos alunos constatamos que, num processo voltado para mediação a mesma precisa ampliar ou rever suas teorias. Prendendo-se a cadernos, ditados, testes psicogêneses, não utiliza a auto-avaliação para nortear seu trabalho e verificar reflexões dos alunos. É dada uma importância à prova bimestral, pois segundo a professora: “*Os pais exigem a nota para verificar a aprendizagem*”.

A professora não percebe que a falta de trabalho em grupo, não a deixa verificar que o saber *de um*, poderá contribuir pra o desenvolvimento do *outro*. Que a avaliação quantitativa só exclui, não oportunizando a criação, além de influenciar emocionalmente pelo medo da “prova”, assim o aluno não percebe o quanto é capaz. É necessário muito trabalho e estímulo para que cada um descubra seus talentos ocultos, suas capacidades e suas qualidades, percebendo, assim, que tinha muito para aprender em grupo, pois a construção do conhecimento e o desenvolvimento social estão ligados a interação.

O ser humano cresce num ambiente social, e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

A observação relacionada aos erros dos alunos e o trabalho desenvolvido para aprimorá-los e como os alunos lidam diante desta ação dentro do processo mediador e afetivo a professora apresentou condutas retrógradas, valorizando a ortografia/correção de palavras. Os alunos por sua vez são dependentes e espelham na prática da professora, apontando os erros dos colegas de forma crítica, não construindo aprendizagem e podendo novos conhecimentos que poderiam ser ampliados partindo dos erros.

As perguntas permitem que os alunos, que as propõem distingam-se, sintam-se tão “inteligentes” quanto elas são. Ao professor, elas dão a impressão de praticar um diálogo socrático e de ser aberto as

interrogações[...] Um estudo realizado mostra que muitos alunos aprenderam na escola, desde muito cedo, a não fazer perguntas para não parecerem ridículos e não atrair comentários irônicos quando não recebem devida resposta (PERRENOUD, 2002, p. 175).

O aluno sente motivação para aprender conforme o sentido que é dado aos conteúdos da aprendizagem. Atividade repetitivas e rotineiras que não despertam a curiosidade dos alunos, dificilmente, ou nunca, promoverá a construção do conhecimento.

### **Categoria Avaliação**

A Escola “A” não contempla documentos que norteiam métodos no processo avaliativo. Como foi ressaltado nas outras categorias, tanto na análise documental quanto nas entrevistas, os professores adotam métodos que “acreditam” ser adequados.

A falta de documentos que norteia a avaliação em linhas gerais para a escola poderá gerar conflito ao corpo docente, pois os mesmos são alvo de críticas pela escolha da metodologia individual de avaliação.

É preciso considerar que a escola, instituída no projeto da modernidade com a função social de construir as bases de uma nova sociedade pela emancipação da razão humana, buscou a estabilidade de seu projeto pedagógico na definição do conceito de homem, no entendimento de seu processo de desenvolvimento e na projeção de uma sociedade idealizada pelos princípios de igualdade, liberdade e justiça. O projeto escolar propunha-se a contribuir para o alcance desses objetivos por meio de um currículo cientificamente organizado e capaz de conduzir o educando à mudança de atitude pelo domínio de conhecimentos e habilidades compatíveis com as demandas sociais (VEIGA, 2001, p.142).

Ao ser questionada quanto a documentos que norteiam a avaliação da aprendizagem e tipos de ações utilizadas para essa prática, a professora “Z” ressaltou que: *“Avalio através de provas bimestrais, testes da psicogênese e continuamente na sala de aula”*. Porém não ressaltou existir documentos que norteia em linhas gerais esse processo.

A professora “W”, referindo-se aos documentos que norteiam a avaliação da aprendizagem e tipos de ações empregadas para essa ação, relatou: *“Não existe documento que nos oriente como devemos avaliar, eu avalio meus alunos de forma continuada”*.

A professora “X” ao ser questionada quanto a documento que norteiam a avaliação respondeu: *“Avalio dentro do projeto político pedagógico, cada professor avalia de sua maneira”*. Não apresentou uma resposta condizente com a pergunta, pois ao afirma que avalia na proposta do projeto, porém a sua maneira, sugere duplicidade de entendimento.

Para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos. Eles são essenciais para fundamentar decisões de aprovação ou de orientações necessárias mais tarde [...] Todavia, não basta conviver em aula com o aluno para saber observá-lo com atenção para identificar claramente suas aquisições e modos de aprendizagem. Sem empregar uma instrumentação pesada, pouco compatível com a gestão da classe e das atividades, interpretar e memorizar momentos significativos que, em pequenos toques, contribuem para estabelecer um quadro de conjunto do aluno às voltas com diversas tarefas (PERRENOUD, 2000, p. 49).

Na observação da professora “Z” verificou-se uma prática tradicionalista de observar a aprendizagem diária dos alunos. Ela valoriza correção de cadernos, marcando erros ortográficos. Utiliza ditado de palavras, conforme sílaba trabalhada, constantemente; o que foi identificado ao observar o caderno, pois verificando as datas das aulas, percebe-se um processo diário, porém utilizando o cognitivo.

Se os alunos não podem participar da correção de suas aulas, exames, provas ou trabalhos, é um sintoma de que “o saber” e a verdade sobre o saber são apenas do domínio e da parte de quem ostenta o poder, quando não há autoridade. Ao agir assim, o professor perde uma boa ocasião para indagar com quem aprende, onde estão os obstáculos que o impedem de conhecer ou de avançar no conhecimento, que dificultam o exercício do pensamento ou que inibem a sua exposição (MÉNDEZ, 2002, p.124).

As avaliações no final do bimestre é a confirmação do rendimento do aluno no processo, segundo a professora “Z”: *“Os pais exigem as provas, é um documento do rendimento, às vezes me surpreendo com os alunos com bom desempenho no processo e fracasso nas provas e teste”*. Diante da afirmação foi questionado o que faz diante dessa situação, a professora respondeu de imediato: *“Sou tradicional. Todos aqui dizem valorizar o produto final. O resultado da prova é reflexo da aprendizagem adquirida. No*

*processo o aluno pode apresentar bem, através da ajuda dos colegas, às vezes copiando, olhando, aí não vale”.*

A avaliação das aprendizagens percebe-se tradicionalmente uma tendência em avaliar sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar. Precisamos recuperar o sentido positivo da avaliação educativa e deparamo-nos com ela tomando-a como uma atividade que convida continuar aprendendo. Precisamos acercar-nos dela com uma atitude construtiva e torná-la sempre, e em todos os casos, um modo de aprendizagem, uma parte da aprendizagem. Assim, poderá agir a serviço da prática docente. Precisamos destacar a idéia de que a avaliação é um apêndice do ensino que “se anexa” à aprendizagem e que só tem a ver com a aprendizagem acumulada. Não tem sentido falar da avaliação educativa se não está a serviço da melhoria da prática de formação (MÉNDEZ, 2002, p. 46).

Os métodos avaliativos observados empregados na 1ª série da escola A, está valorizando critérios claros e precisos voltados para resultados, contudo não oportunizando novas aprendizagens. Os erros estão sendo o fim e não ponte para novos desafios.

Para Perrenoud (2000) deparar-se com o empecilho é, essencialmente, afrontar o vazio a ausência de qualquer solução, inclusive de qualquer pista ou método, sendo levado à impressão de que jamais se alcançará soluções. Se acontecer a devolução do problema, ou seja, se os alunos apropriarem-se dele, sua mente, põe-se em movimento, constrói hipóteses, procede a explorações, propõem tentativas “para ver”.

Em um momento da aula, a professora pede: *“todos os alunos abram o livro de português ‘Alegria de Viver’ e procurem um texto que mais gostam e leiam”*. Porém ao observar os alunos, verifiquei que nem todos possuíam habilidade de leitura de texto, que era proposto no livro.

O professor pode planejar, preparar seu roteiro, mas continua havendo uma parte de ‘aventura’, ligada aos imprevistos que têm origem nessas ações em andamento e no desconhecido proveniente das relações dos alunos. Isto requer uma grande quantidade de tomada de decisão, uma mobilização dos conhecimentos dúbios da ação e, até mesmo, uma modificação de decisão na ação em sala de aula (PERRENOUD, 2002, p.27).

O aluno “E”, com um caderno na mão, procurou a professora questionado-a quanto a construção de uma frase que estava inserida no texto que ele estava produzindo, a professora olhando o caderno o disse: “*Olha esta palavra, ela não se escreve com ‘g’ e sim com ‘j’*”. Observamos que a professora se prendeu ao “erro” da palavra isolada, não subsidiando o aluno na proposta inicial, que era a construção da frase. O aluno saiu daquela situação de mediação apenas para trocar o “g” pelo “j” que foi ditado pela professora

Segundo Luckesi (1996) esse modo de conduzir a docência não é ideal, pois a professora não se interessa em descobrir o que foi ensinado, mas sim ao que o aluno não aprendeu. Apontar o erro não é a solução, pois este ato reforça no aluno uma compreensão culposa da vida, nem sempre a escola é a responsável por todo o processo culposos que cada um de nós carrega, mas reforçar esse processo.

Referido-se, ainda, sobre a produção de texto, a professora solicitou que um aluno lesse o texto, que o mesmo havia produzido, na frente da sala. “*Vamos prestar atenção na leitura do aluno, ele sempre faz todas as tarefas é modelo a ser seguido*”. Quando pedi a professora um caderno para dar uma olhada, a professora me entregou o caderno do aluno “modelo”. Observamos que a professora elogia em demasia os trabalhos “bem feitos”, expondo os alunos que não têm a mesma habilidade, sugerindo que todos possam alcançar habilidades homogêneas.

O currículo escolar precisa oferecer os meios para possibilitar a análise crítica e construtiva de nossa sociedade que facilite o conhecimento real da situação mundial criando uma consciência de compromisso ativo diante das desigualdades e possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social (ZABALA, 2002, p.53).

A professora “Z” não reconhece as diferenças nas capacidades de aprender dos alunos. Os alunos considerados fracos apossaram desse rótulo, demonstrando falta de estímulo para recomeçar. Um aluno “considerado” especial, pela professora, está fazendo exercícios repetitivos o tempo todo, a professora não está oportunizando aprendizagens e atividades diferenciadas. Os resultados não estão sendo empregados para rever as metodologias.

A professora “Z” assume quase a totalidade das atenções em sala de aula, os alunos a tem como única fonte de conhecimento e aprendizagem, precisando que a mesma “dite”

cada ação a ser desenvolvida, não observamos uma autonomia e iniciativa nas ações diárias dos alunos.

A questão que se levanta está relacionada ao modo como podemos ajudar nossos alunos a alavancar seu potencial, construir sua autonomia e desenvolver a auto-regulação de suas ações por meio de uma atitude interdependente, cooperativa, consciente e afetiva. Portanto, a aprendizagem insere-se em um contexto complexo, no qual a necessidade vai muito além da transmissão de conteúdos para o aluno. Trata-se abarcar o desenvolvimento do potencial criativo que pode manifestar-se em todos os aspectos de sua vida (PERRENOUD, 2002, p.167 e 168).

Conversando com os alunos, informalmente, observamos que não conhecem o processo de avaliação a qual são submetidos. Quando questionamos a um grupo se eles sabiam o que significava “avaliar”, não houve manifestações. Ousamos uma explicação simples de fácil compreensão. “*Avaliar é observar é olhar, construir uma idéia, reflexão sobre um objeto, pessoa*”. Todos, ao final da conversa, disseram: “*Há mais é isso, então eu sei avaliar*”.

Segundo Hoffmann (1999) o sentido da avaliação na escola e o sentido da avaliação em nossa vida, apresentam sentidos contrários. Na escola ela ocorre num tempo programado, *dia de prova, dia de boletim, dia de resultado, julgamento necessário*. Para professores e alunos, para sociedade avaliação na escola é obrigação penosa, um mal necessário.

No entanto ao descrevermos o ato de avaliar verificaremos que ele permeia nosso dia a dia. Avaliamos diariamente quando tentamos melhorar nosso fazer pedagógico, quando refletimos diante dos nossos atos e propomos mudanças. Avaliar é emitir parecer, idéia, todos são capazes de realizar esta ação. Cabe a escola desmistificar as concepções em torno da palavra *avaliação* e propô-la como um recomeço.

Procurando instigá-los nesta questão da avaliação, questionamos se eles sabiam como a professora os avaliava, como fazia para ter uma idéia, um parecer, um diagnóstico deles. As respostas foram diversas como: “*Através do meu comportamento; através das minhas notas; conversando comigo; olhando minhas tarefas*”; surpreendentemente um disse: “*Acho que ela não olha pra mim, eu não sei os dever, não aprendo, não sei ler*”. Verificamos que esse aluno, não acreditava na possibilidade da professora avaliá-lo.



As avaliações sempre foram atividades de controle, que visam selecionar. Assim o prazer de aprender desaparece, pois a aprendizagem se resume em provas e notas.

A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracassos, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticos conservadoras e, nos alunos estratégias utilitaristas (PERRENOUD, 1999, p. 18).

#### **4.1. RESULTADOS**

##### **Categoria Ensino e Aprendizagem**

Após a realização da pesquisa verificou-se, por meio da análise documental, que a Escola “A”, não possui documentos que norteiem o ensino aprendizagem, e que o Projeto Político Pedagógico ainda está sendo elaborado, porém sem a participação dos pais e alunos.

A participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização e uma melhor compreensão do Estado [...] Em relação à escola, ela contribui para a democratização das relações de poder, no seu interior e conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Todos os segmentos da escola podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali conferida (GADOTTI, 2000, p.16).

Apesar de alguns professores, ao serem entrevistados, relatarem que trabalham numa proposta sociointeracionista, oportunizando aos alunos momentos de reflexão, outros afirmaram que não seguem nenhum método, trabalham seguindo aquilo que acreditam. Assim constatou-se que a escola não possui uma concepção teórica que direcione o fazer pedagógico na sala de aula.

Quanto à observação viu-se que a professora direciona a construção do conhecimento, não oportunizando aos alunos criar. As atividades são xerocadas, não havendo diversificação, a professora vê a turma homogeneamente. Não abre mão da aplicação de provas e testes, pois é quando verifica o “erro”, utilizando-o para classificar

os aluno que “aprendem” e os que “não aprendem”. O “erro” não é utilizado como auxiliar na construção do conhecimento.

Com os erros *também* se aprende quando a correção informa, significativamente, sobre as suas causas, transformada, ela mesma, em texto de aprendizagem. Quando são apenas qualificados, que por esse fato o serão sempre negativa e inoportunamente, o professor desperdiça uma boa ocasião, com graves repercussões para quem aprende, de exercer seu próprio magistério à luz da ética da responsabilidade, que sempre visará à perspectiva e aos interesses do sujeito que se forma (MÉNDEZ, 2002, p.114).

#### Categoria Relação Professor X Aluno

Na escola “A” não existe documentos que contemple a relação professor X aluno. Durante as entrevistas viu-se que os relatos dos professores diferenciam da prática, pois enfatizam a importância da afetividade na construção do conhecimento, mas a atitude em sala de aula não condiz com o discurso. Os alunos, na sala de aula observada, são agrupados de acordo com o cognitivo, desprezando as relações afetivas.

Oliveira (2001) nos mostra que para Vygotsky:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenham um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, a diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado (ferramentas), fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (p.56).

A turma é dividida em três grupos: o grupo dos que aprende, o grupo dos que apresenta dificuldades de aprendizagem e comportamento e um aluno que a professora “considera” especial, pois ainda não foi diagnosticado. Apesar desta divisão as atividades aplicadas são as mesmas para todos, e os trabalhos são individuais, não há trabalhos em grupos.

### Categoria Avaliação

A avaliação, assim como as demais categorias, não é contemplada em nenhum documento. Os professores adotam métodos que “acreditam” serem adequados, conseqüentemente a falta deste documento gera conflito, sendo alguns, alvo de crítica pela escolha do método de avaliação.

Observou-se, tanto nas entrevistas quanto nas observações, que alguns ainda utilizam provas e testes bimestrais, como a melhor forma de avaliar a aprendizagem de seus alunos, enquanto que poucos buscam avaliar de forma continuada, tais dados vêm confirmar a falta de documentos que norteiem o processo avaliativo.

As provas estão viciadas desde o princípio, já que se estabelecem determinadas relações entre os professores e alunos que estão tingidas de hipocrisia, quando não de inimizade. A filosofia da prova é a do engano, a do caçador e da caça e, portanto, não promove a cumplicidade necessária entre professor e aluno (ZABALA, 1998, p. 209).

Na observação, viu-se uma prática tradicionalista, onde valoriza a correção de cadernos, marcação de erros ortográficos, ditados de palavras. Não é permitido ao aluno criar, refletir, ou buscar soluções, a professora é a detentora de todo o conhecimento, não existindo troca entre os alunos, pois a professora considera que o aluno vai “colar” do colega, portanto, para ela, assim não existe aprendizado.

O importante é uma pedagogia diferenciada, é criar dispositivos múltiplos, não baseando tudo na intervenção do professor. O trabalho por plano semanal, a atribuição de tarefas autocorretivas e o emprego de softwares interativos são recursos preciosos. Organizar o espaço em oficinas ou em ‘cantos’ – entre os quais os alunos circulam - e uma outra maneira de enfrentar as diferenças (PERRENOUD, 2000, p. 58 e 59).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Delors (2000), o conceito de educação ao longo de toda vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. E este é o grande desafio dos governantes, disponibilizarem condições necessária para a concepção de uma nova escola para o próximo milênio.

A educação ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se está preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional (DELORS, 2000, p.19).

O ensino e aprendizagem necessitam nortear-se em paradigmas que visem colaborar para a formação de indivíduos reflexivos, e conscientes do seu papel na sociedade. Indivíduos, estes que possa descobrir, inventar ou construir significados correspondentes, tornando-se assim *responsável final* da aprendizagem, na medida em que constrói seu conhecimento.

A motivação para explorar, descobrir, aprender e compreender está presente em maior ou menor grau em todas as pessoas, a atividade exploratória converte-se em poderoso instrumento para aquisição de novos conhecimentos (COLL, 1994, p.146).

Avaliação, instrumento utilizado diariamente em sala de aula, deverá acontecer como um ato acolhedor e inclusivo, proporcionando meios que possibilitem tomadas de decisões e da melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Também é necessário buscar formas ousadas e inéditas de avaliar que estejam em consonância com as idéias de que se parte e que, além disso, satisfaçam as exigências que implica a qualidade significativa da atividade de aprender, se é que realmente pretendemos manter viva, mais além das palavras, a intenção de produzir novas formas de aprender (MÉNDEZ, 2002, p. 37).

Durante esta pesquisa buscamos uma abordagem qualitativa, ressaltando a importância da avaliação da aprendizagem na construção de um novo saber/fazer. Rever a avaliação implica em rever, sobretudo, as concepções de construção do conhecimento.

Por isso o problema da pesquisa escolhido foi: Qual é o processo de avaliação utilizado na 1ª série do Ensino Básico?

A presente pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre a aplicabilidade e função da avaliação da aprendizagem, visando à formação integral do aluno, desenvolvendo as suas potencialidades.

Ao pesquisar, constatou-se que o ensino aprendizagem se dá de forma tradicional, ou seja, mecânica, automática e linear. Percebeu-se uma tendência em avaliar, sempre, com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar e quantificar, não a utilizando a serviço da melhoria da prática e formação do aluno e do professor, contudo não oportunizando novas aprendizagens. Os erros estão sendo considerados o fim, e não ponte para novos desafios e replanejamentos. Para a escola “A” a aprendizagem não é vista como um elemento provocante e desafiador, portanto não oferece reflexões, informações e ações que auxiliem na construção de uma aprendizagem significativa.

Segundo Coll (1997) falar de aprendizagem significativa equivale, antes de tudo, a por em evidência o processo de construção de significados como elemento central do processo de ensino aprendizagem. O aluno deve estar motivado para relacionar o que aprende com o que já sabe, o que não conseguirá fazer sozinho, mas com a disposição básica do professor em não entregá-lo à sua própria sorte.

O conceito de aprendizagem significativa é a aprendizagem que o aluno leva a cabo não pode ser entendida unicamente a partir de uma análise externa e objetiva do que lhe ensinamos e de que como lhe ensinamos, mas também é necessário levar em conta, além disso, as interpretações subjetivas que o próprio aluno constrói a este respeito (COLL, 1994, p. 153).

Diante da pesquisa realizada viu-se que as relações, dentro da sala de aula, na Escola “A”, não são valorizadas, portanto não são vistas como ícone importantíssimo no desenvolvimento do ensino aprendizagem. Consequentemente não foi observado um trabalho mediador, com metas, propósitos, causas ou objetivos que venham desencadear um desenvolvimento eficaz neste processo. A escola não prioriza a comunicação como um elo crucial que propicia as boas e novas descobertas.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho

docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades (LIBÂNEO, 1994, p.250).

Os professores valorizam conteúdos, deixando de buscar outros caminhos facilitadores da aprendizagem e desenvolvimento escolar.

Percebeu-se que os professores não buscam a formação continuada, persistem no status quo, o que é verificado nas suas ações, onde há essencialmente uma economia de esforços para se trabalhar de forma diversificada, atendendo as necessidades globais que o aluno contemporâneo exige.

(...) Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (SCHÖN, 1997, p. 87).

*Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão, mas sabermos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém* (Holly & McLoughlin, 1990). Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

As relações professor/aluno ainda são um desafio para a Escola “A”, pois os professores vivem uma realidade permeada de crises e individualismo, levando-os à resistência a interação, a afetividade e a socialização. Percebeu-se, então que a escola pesquisada não compreende que as relações são imprescindíveis para o desenvolvimento do ser humano enquanto agente de aprendizagem.

Durante a pesquisa, viu-se que o processo de avaliação não possui documentos que o norteie, ficando os professores responsáveis pela escolha dos métodos que os auxiliem.

Os erros são vistos como incapacidade, não usufruindo deste como ícone no processo de construção do conhecimento.

A perspectiva da avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo classificatório do transmitir, verificar, atribuir conceitos, e evoluir no sentido de uma ação desafiadora que vise a contribuir e favorecer a troca de idéias entre educador e educandos, num movimento incessante de superação do saber e de compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 1993, p.112).

As avaliações, para poucos, é verificada durante o processo de construção do conhecimento, mas a maioria dos entrevistados e a professora observada utilizam uma avaliação tradicionalista, considerando a quantidade de erros como ponto imprescindível para verificar a aprendizagem do aluno, estes são observados por meio de provas e testes bimestrais.

Necessitamos aprender sobre e com avaliação. Ela atua então a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir. Aprendemos com a avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem no momento da correção (MÉNDEZ, 2002, p. 14).

A valorização da capacidade de criação do aluno não foi observada, a todo o momento a professora direcionava as atividades e as respostas, não oportunizando aos alunos um momento de reflexão e conseqüentemente de criação.

A avaliação não pode ser vista como mecanismo disciplinar de condutas sociais, nem instrumento de verificação de conhecimentos adquiridos durante as aulas dadas, o aluno não é um receptor passivo e sim um agente da interação.

Quando se trata de avaliar do ponto de vista educacional, quando se fala apenas em testar e medir, a ênfase recai na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas. Quando usamos o termo avaliar, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto às habilidades,

interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social (HAYDT, 1997, p. 10).]

Na Escola “A” a avaliação mediadora não é realizada, diariamente o aluno é “julgado” quantitativamente, não dando oportunidade para pesquisar, o único agente detentor do conhecimento é o professor.

Os dados analisados durante toda a pesquisa, nos levou a concluir que não existe, na Escola “A”, uma avaliação mediadora, que busque a construção de um novo saber/fazer. Os professores precisam conscientizar-se da necessidade de uma busca constante de formação, o que contribuirá para a contemplação de melhores abordagens pedagógicas e métodos didáticos pertinentes ao contexto sócio-político no qual o grupo está inserido.

Perante os numerosos estudos realizados durante a pesquisa, recomendamos que a Escola “A”, tenha como princípio um ensino aprendizagem voltado para a construção do conhecimento. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que invista em ações que potencializem a disponibilidade, estabelecendo intercâmbio entre conhecimentos prévios sobre um determinado assunto e o que o estudante está aprendendo sobre ele.

O conceito de aprendizagem significativa é a aprendizagem que o aluno leva a cabo não pode ser entendida unicamente a partir de uma análise externa e objetiva do que lhe ensinamos e de que como lhe ensinamos, mas também é necessário levar em conta, além disso, as interpretações subjetivas que o próprio aluno constrói a este respeito (COLL, 1994, p.153).

Ao falar em afetividade, observa-se que os professores entrevistados demonstraram preocupação quanto a relação professor/aluno, mas o mesmo não foi observado durante a aula da professora “Z” portanto se faz necessário que sua prática pedagógica, que não rotule os alunos e nem mesmo classifique-os como incapazes, mas que disponha de atividades diversificadas facilitando a aprendizagem dos alunos, fazendo com que haja uma maior interação entre a turma.

A formação oportuniza o professor não somente o saber em sala de aula. Ele necessita conhecer as questões da educação, as distintas práticas avaliadas na perspectiva histórico, sócio-cultural. Também, carece conhecer os desenvolvimentos do seu aluno nos seus diversos aspectos: afetivo, cognitivo, e social, bem como meditar criticamente sobre seu papel diante de seus alunos.



Diante do que foi analisado quanto à análise documental, entrevista e observação a Escola “A” precisa rever seus conceitos quanto à avaliação. Sugerimos que a mesma busque nortear-se pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, onde visa uma avaliação contínua e prioriza a qualidade e o processo de aprendizagem, sendo que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Porém, para que a avaliação oriente e replaneje à aprendizagem é essencial que os professores conheçam cada um de seus alunos e suas necessidades, pois somente assim, poderão pensar em diferentes alternativas para que todos alcancem os objetivos. Nesta perspectiva, a avaliação parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos alunos constituírem suas próprias verdades e a valorização de seus interesses e manifestações.

Os professores não devem permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizadas em detrimento de suas observações diárias de caráter diagnóstico, pois, o professor que trabalha numa dinâmica interativa, tem noção, ao longo de todo o ano, da participação e produtividade de cada aluno. A avaliação necessariamente precisa ser um paradigma para a construção do conhecimento.

Perceber o aluno como o centro da ação avaliativa, consiste em observá-lo curiosamente e refletir sobre o significado de cada ação que ele pratica. A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações.

Diante da problematização que permeia o processo da avaliação, e todo estudo realizado durante a pesquisa, podemos ressaltar que a proposta inicial do projeto, a avaliação da aprendizagem no processo construtivo de um novo saber/fazer, evidencia a importância de o educador ser um pesquisador e agente que contribua para a modificação da prática pedagógica. Portanto para que haja uma apropriação do conhecimento, faz-se necessário um trabalho mediador onde o foco seja o interesse do aluno, assim contribuindo para uma aprendizagem significativa.

É importante que o docente use a avaliação como ponto de partida, não de chegada. O conhecimento não é finito. À medida que buscamos conhecer o nível em que o aluno se encontra, devemos em contra partida desafiar-lo ao desequilíbrio, isso no sentido de avanço de um novo construir.

## 6. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para exclui.**

Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ALVES, Rubem. **Conversa com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez, 1985.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas – SP: Papirus, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Decreto - Lei no 8529/1946**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:**

introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

CANDAU, Vera Lúcia. **Didática em questão.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1993.

COCH, Maria Celeste Machado. **Paixão de Aprender.** Porto Alegre: Pallotti, 1992.

COLL, Salvador César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_ **O Construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_ **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

\_\_\_\_\_ **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do bom professor**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 1988.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Professora pesquisadora** – uma práxis em construção.

Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São

Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **As histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_ **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez: Instituto

Paulo Freire, 2000.

\_\_\_\_\_ **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Ática, 1993.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento**

**Infantil**. São Paulo: Vozes, 1996.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora**: Reflexões sobre a

prática. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_ **Múltiplas linguagens na escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, Walter G. **Educação:** Visão teoria e prática pedagógica. São Paulo: MCGRAW – HILL do Brasil, 1975.

GEORGEN, Pedro e Dermival Saviani. **Formação de professores:** a experiência internacional sobre o olhar brasileiro. São Paulo: Autores Associados, 1998.

GHIRADELLI JR. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

GILES, Thomas Ranson. **O que é filosofar.** F.P.U. 1987.

HAYDT, Regina Célia. **Avaliação do processo ensino aprendizagem.** São Paulo, Ática, 1997.

\_\_\_\_\_ **Curso de didática geral.** São Paulo: Ética, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

LA TAILLE, Yves e outros. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_ **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_ **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_ **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola? Em Luckesi, C., *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. **Psicologia da aprendizagem**. IN: Aprendendo a aprender. Volume 5. (Org.) Teixeira, Fátima Emília da Conceição. Brasília: UniCEUB, 2003.

\_\_\_\_\_ **Criatividade, personalidade e educação.** Campinas – SP: Papirus, 1997.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica:** função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

\_\_\_\_\_ **Da avaliação dos saberes:** à construção de competências. Porto Alegre, PREMIER, 2003.

MÉNDEZ, Alvarez. **Avaliar para conhecer:** examinar para excluir. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MORAIS, Régis. **O que é ensinar.** São Paulo: EPU, 1986.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa.** Porto Alegre: Sulina, 1976.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_ **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_ **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento**: Um processo sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar do século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

\_\_\_\_\_ **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

\_\_\_\_\_ **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

\_\_\_\_\_ **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_ **Saberes pedagógicos e atividade-docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.



RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2001.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?...como avaliar?...critérios e instrumentos**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

SAVIANE, Dermival. **Pedagogia Histórico-Crítico**: Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Coord. de Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

SOEIRO, Leda & AVELINE, Suelly. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Editora Manoel Ltda., 1988.

VASCONCELLOS, V. e VALSINER, J. **Perspectiva Co-Contrutivista na Psicologia da Educação**. POA: Artes Médicas, 1995.

VEIGA, Ana Lúcia Amaral (org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas – SP: Papirus, 2002.

VEIGA, Marília Fonseca (org.). **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas - SP: PAPIRUS, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## **7. APÊNDICES**

## APÊNDICE “A” - ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

- 1- Quem controla e organiza as atividades desenvolvidas no âmbito escolar?
- 2- Que tipo de avaliação pratica a escola? Ou as escolas, nas 1ª séries, pratica que tipo de avaliação?
- 3- A escola tem condições materiais e físicas para funcionar com qualidade de ensino e disciplina?
- 4- O Conselho Escolar é atuante?
- 5- Quem dá suporte técnico-pedagógico na escola para desenvolver o projeto pedagógico.
- 6- Os projetos são de iniciativas dos dirigentes ou docentes?
- 7- Como se dá a intervenção da direção no pedagógico da escola?
- 8- Como é avaliada por parte da direção o ensino aprendizagem dos alunos no decorrer do ano letivo?
- 9- Que intervenções são feitas no sentido de ajudar
- 10- A escola tem coordenador pedagógico e orientador educacional?
- 11- A porcentagem de professores com curso superior?
- 12- Qual a formação acadêmica dos mesmos?

## APÊNDICE “B” - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. O professor da turma de 1ª série desenvolve um trabalho intelectual transformador?
2. A relação professor-aluno permite o processo de conscientização dos problemas e a capacidade de questionamento dos mesmos?
3. O professor tem compreensão do que é mais relevante ser ensinado sem enciclopedismo, academicismo ou tecnicismo?
4. Os alunos recebem com passividade os conhecimentos transmitidos quando se ocupam apenas em aprender a aprender?
5. Só professoras têm vocação para educar crianças?
6. Que tipo de metodologia o professor utiliza como facilitador da aprendizagem?
7. Qual deve ser o papel do professor e do aluno numa sociedade em que a educação é instrumento real de transformação?
8. Atualmente professor e escola desempenham funções exclusivas da família? Explique.
9. Industrialização, urbanização e globalização exigiram mudanças de professores e alunos?
10. Por que a reflexão sobre valores e ética é importante para a relação de professores x alunos?
11. A valorização do professor é indispensável para melhorar o nível de qualificação do aluno?
12. Como devemos caracterizar a atividade mediadora da educação entre professor x aluno?
13. O projeto de trabalho do professor deve ser lastreado pela visão de totalidade humana? Explique.
14. O que significa professor “facilitador” e professor especialista de relações humanas?
15. Como é trabalhado o cognitivo e o emocional dos alunos na escola?
16. Qual o maior problema enfrentado pela escola em relação à avaliação?

### Apêndice C - ROTEIRO DE ENTREVISTA



1. A auto-avaliação é muito utilizada na aprendizagem escolar?
2. Qual a relevância da aprendizagem no processo escolar?
- 1- Até que ponto a afetividade na relação professor aluno influencia no processo ensino aprendizagem?
- 2- Qual a relação da avaliação no desenvolvimento global do aluno e na ação educativa do docente?
- 3- Como é tratada a questão da avaliação no processo didático de ensino-aprendizagem nesta escola?
- 4- Aprendizagem tem relação direta com avaliação? Explique.
- 5- Que possibilidades são oportunizadas aos alunos mediante resultado das avaliações em sala de aula?

## **8 - ANEXOS**

## **ANEXO I**

## I. GLOSSÁRIO

Aprendizagem: segundo Coll & Onubia (1998), a construção do conhecimento apóia-se, de maneira primordial, no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, graças aos quais os seres humanos podem ter acesso aos significados culturais do seu grupo social.

Avaliação: Para Hoffmann (1993) a avaliação é: *“O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o prestar atenção nas crianças, nos jovens, eu diria ‘pegar no pé’ desse aluno, em entender suas falas, seus argumentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e desafiadoras questões ‘implicantes, até na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para autonomia moral e intelectual”* (p. 34).

Relação Professor X Aluno: Na relação professor aluno, o processo de construção do conhecimento se dá através das interações sociais. Nessa interação é que o professor deve garantir um espaço onde possa ocorrer uma relação recíproca de troca entre as partes.